Niveau(x) d'enseignement : [illegible] Numéro ERIC : [illegible]
Centre d'intérêt : 260

Brady, Denis

Politique et plan d'action [illegible] intervention des élèves en difficulté sur le territoire de la Commission scolaire Pierre-Neveu / par Denis Brady [Hull] : D. Brady, 1995
123 f. en feuillets multiples : ill. ; 28 cm.

Rapport de recherche (programme de maîtrise en éducation, Université du Québec à Hull). Bibliogr. : f. 45-47. Dépouillement partiel. Annexe I : La politique ministérielle concernant les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (extrait) -- consultation sur le maintien de l'élève en difficulté dans le milieu le plus normal possible -- annexe IV : Politique et plan d'action [illegible] des enfants et des adolescents en difficulté d'adaptation [illegible]

Vedette(s) secondaire(s) : [illegible] du Québec à Hull

Descripteur(s) : Classe [illegible] Difficulté d'apprentissage [illegible] Politique gouvernementale [illegible] Politique locale [illegible] Primaire (Ordre d'enseignement) [illegible] Secondaire (Ordre d'enseignement)

Le but de la recherche est d'élaborer et d'adopter une politique et plan d'action pour la Commission scolaire Pierre-Neveu en relation avec la politique ministérielle de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Les finalités de cette politique et plan d'action reposent sur une philosophie de l'éducation axée sur le développement intégral de l'enfant et de l'adolescent, son progrès continu et une adaptation des moyens aux situations qu'il vit. L'organisation des services éducatifs particuliers a pour cadre théorique le système en cascade tel que proposé par le Comité provincial de l'enfance inadaptée. Ainsi, ces services s'organisent de la façon la moins marginalisante possible et permettant à l'élève de se diriger le plus rapidement possible vers des classes régulières avec ressources. Quant au plan d'intervention permettant la mise en oeuvre des services particuliers, il comporte les étapes suivantes : la prévention, le dépistage, l'évaluation, l'intervention, la réévaluation et la relance. Les modalités d'application de cette politique et plan d'action prévoient des modalités de consultation des enseignants en vue du maintien ou de la réintégration de l'élève en difficulté en classe régulière. Ces modalités prévoient également le diagnostic et la description des connaissances, des habiletés et des faiblesses de l'élève en difficulté tant au plan pédagogique que psychologique par des professionnels engagés pour et par la Commission scolaire

Type de document :

POLITIQUE ET PLAN D'ACTION À L'INTENTION DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ SUR LE TERRITOIRE DE LA COMMISSION SCOLAIRE PIERRE NEVEU

RAPPORT DE RECHERCHE

PAR

DEREK BRADY

BIBLIOTHÈQUE

Programme de maîtrise en éducation

Université du Québec à Hull

Printemps 1985

À mes deux enfants

Jean-Patrick, trois ans

et

Marie-Joie, six ans

Plan de la recherche

		Page
Remerciement		v
Avant-propos		vii
Chapitre I	-Le problème de recherche	2
	-Le mandat de la recherche	4
	-Les limites de la recherche	4
Chapitre II	Le cadre théorique de la recherche	6
	-Le cadre théorique du processus de résolution de problème	7
	-Le cadre théorique du processus des interventions et les modalités des interventions	8
	-Le cadre théorique du processus d'organisation des services	18
Chapitre III	L'analyse du problème de recherche	23
Chapitre IV	La discussion des solutions	29
Chapitre V	Le choix des solutions, leur application et leurs résultats	34
Chapitre VI	Retour sur la démarche de recherche	38
Épilogue		41
Bibliographie		43

Liste des tableaux

		Page
Tableau I	.....	8
Tableau II	Illustration de l'intégration des cadres théoriques de résolution de problèmes et d'intervention auprès des divers groupes de personnes	13
Tableau III	Accessibilité à une éducation de qualité	26

Liste des figures

Page

Figure I — Éventail des rôles de consultation selon Margulies et Raia cité dans l'ouvrage de Gordon et Ronald Lippitt 10

Figure II — Les rôles multiples du conseiller selon Gordon et Ronald Lippitt 12

Figure III — Tableau comparatif du système en cascade du rapport Copex et de celui du chercheur américain B.R. Gearheart 22

Liste des annexes

Annexe I Résultats de la consultation sur le maintien de l'élève en difficulté dans le milieu le plus normal possible

Annexe II Lettre du directeur des services éducatifs aux directions des écoles primaires et secondaires

Annexe III Extrait du Livre des Délibérations du Conseil des Commissaires de la Commission scolaire Pierre Neveu

Annexe IV Commission scolaire Pierre Neveu: **Politique et Plan d'action à l'intention des enfants et des adolescents en difficultés d'adaptation et d'apprentissage;** Mont-Laurier; 1984

Remerciements

Je veux exprimer ma reconnaissance au docteur Georges Goulet, responsable du programme de maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Hull et à André Dolbec, professeur au département des sciences de l'éducation du même établissement. Ils ont été tout autant des maîtres que des compagnons. Ils m'ont fait vivre l'expérience d'une recherche-action; c'est avec eux que j'ai compris qu'un chercheur est en contact non seulement avec des faits, mais aussi des personnes.

Je désire aussi remercier mon épouse. Son intérêt pour le travail intellectuel m'a permis d'avoir une oreille attentive à mes problèmes d'étudiant et une lectrice de plusieurs des textes que j'ai eu à soumettre à mes professeurs; je n'ai qu'un regret! celui de lui avoir fait subir de longues attentes durant les soirées d'hiver, alors que je devais, pour aller à mes cours, emprunter les routes enneigées, et souvent glacées de l'Outaouais, de Mont-Laurier à Hull.

Je m'en voudrais de ne pas souligner le travail de madame Maja Plamondon dont la gentillesse et la célérité ont fait qu'elle fut un merveilleux agent de liaison entre moi-même et les personnes que je voulais rencontrer.

Enfin, j'exprime mes remerciements à madame Ginette Couture-Sanchez d'avoir bien voulu accepter de dactylographier mon rapport de

recherche en dépit des contraintes estivales et d'un échéancier de travail serré.

Derek Brady

Mont-Laurier,

le 11 juillet 1985

Avant-propos

Inscrit en septembre 1981 au programme de maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Hull, c'est avec une certaine suffisance et une résistance à mes maîtres que j'entrepris mes études.

C'est en surmontant des difficultés de contact avec mes tuteurs et d'identification d'une problématique de recherche durant la session de l'automne 1981, que j'en suis arrivé à identifier une problématique spécifique à l'exercice de mon mandat de conseiller à l'adaptation scolaire et qui confrontait en outre mon employeur, la commission scolaire Pierre Neveu de Mont-Laurier, dans ses obligations envers le ministère de l'Éducation du Québec, soit l'adoption d'une politique à l'intention des élèves en difficultés de son territoire.

Les pages qui suivent sont donc le compte-rendu d'une recherche-action. C'est au rythme de sessions de cours universitaires et d'étapes de travail d'un comité formé par mon employeur que je compris que c'étaient les intervenants de mon milieu qui déterminaient au chercheur en herbe que j'étais les objectifs à atteindre, les problématiques à étudier et les conditions dans lesquelles ils devaient l'être.

Je souhaite que mon rapport soit l'illustration fidèle de mon cheminement d'apprenti chercheur.

Chapitre premier

L'énoncé de la problématique

-Le problème de recherche

-Le mandat de la recherche

-Les limites de la recherche

À l'automne 1978, le ministère de l'Éducation du Québec faisait connaître une politique et plan d'action[1] concernant l'enfance en difficulté.

La politique comportait trois orientations:

- L'accessibilité à l'école publique;
- L'accessibilité à une éducation de qualité;
- L'accessibilité à l'éducation dans le milieu le plus normal possible.

Quelques années plus tard, soit en 1981, le ministère de l'Éducation s'assurait de l'application des plus importantes dispositions de cet énoncé de politique et plan d'action concernant l'enfance en difficulté en promulguant de nouveaux règlements.

Ces règlements précisent, entre autres points, la nature des services éducatifs particuliers qui doivent être offerts à l'ensemble des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Ces règlements sont consignés dans les documents ministériels suivants:

- Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation; Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire; 1981; 54p.

1. Ministère de l'Éducation, gouvernement du Québec; L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action, l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage; Québec; 1978.

- Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation; Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire; 1981; 54p.

Le contenu de ces règlements qu'on retrouve aux articles 12, 28 et 13 des documents pré-cités est le suivant:

> "Après consultation de leurs parents, des services éducatifs spéciaux sont dispensés aux élèves qui ont besoin de rééducation et de réadaptation. L'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage aux activités régulières d'enseignement, de services personnels aux élèves et de services complémentaires aux élèves doit être favorisée, selon la politique de la commission scolaire en la matière, dans tous les cas où une telle mesure est possible, profitable à l'élève et propre à faciliter son insertion sociale et ses apprentissages scolaires."

En outre, le ministère de l'Éducation, dans des commentaires qui accompagnent le texte pré-cité, écrit de façon explicite que "la commission scolaire, conformément aux dispositions des lois, règlements et contrats de travail en vigueur, établit sa politique d'intégration."

En conséquence, la Commission scolaire pour laquelle je travaille s'est retrouvée face à la problématique de se donner une politique des services aux élèves en difficulté avec comme orientation idéologique l'intégration de ces élèves au système scolaire.

Le mandat de la recherche

À titre de conseiller à l'adaptation scolaire, le mandat qui m'a donc été confié par mon patron, le directeur des services éducatifs, fut d'élaborer et de préciser les modalités d'application d'une politique et plan d'action à l'intention des élèves en difficultés du cours primaire et secondaire sur l'ensemble du territoire de la comission scolaire Pierre Neveu, cette politique et plan d'action devant retenir les orientations de la politique ministérielle.

Les limites de la recherche

L'élaboration et l'adoption de cette politique et plan d'action fut confrontée au départ à des limites que je considère essentiel d'énumérer:

- les valeurs et les idéologies d'un certain nombre d'intervenants de mon milieu de travail (directeurs de services et d'écoles, professionnels, enseignants et parents) qui ne partagent pas l'idéologie de la politique ministérielle concernant l'intégration dans le milieu scolaire le plus normal possible de l'élève en difficulté;

- le gel des ressources financières imposé aux commissions scolaires durant l'année scolaire 1980-1981 puis la disparition de ratio permettant l'embauche ou l'affectation de personnel

enseignant directement relié au nombre d'élèves en difficulté reconnus par la commission scolaire;

- les articles des conventions collectives conernant l'affectation des enseignants et des professionnels;

- la date limite de juin 1983, où je devais avoir remis à mon supérieur, le directeur des services éducatifs, la politique et plan d'action concernant l'élève en difficulté.

Ces limites concernant un processus de recherche sur l'élaboration et l'adoption d'une politique et plan d'action à l'intention des élèves en difficulté sur le territoire de la comission scolaire Pierre Neveu, ont été identifiées dès le début de la démarche de recherche et consignées au projet que j'ai présenté à mes tuteurs du programme de maîtrise en septembre 1981.

Chapitre deuxième

Le cadre théorique de la recherche

Le cadre théorique de la recherche est en trois volets:

- le cadre théorique du processus de résolution de problème;
- le cadre théorique du processus des interventions;
- le cadre théorique du processus d'organisation des services.

Le processus de résolution de problème

Le cadre théorique du processus de résolution de problème est celui présenté dans le document Le Mémoire de Maîtrise[1]. J'ai choisi ce modèle car les étapes devant servir au diagnostic de la problématique se prêtent bien à l'analyse des écarts entre la réalité et le souhaitable et facilitent par leur clarté un compte-rendu systématique d'un rapport de recherche.

Le tableau I illustre ce modèle.

1. Université du Québec à Hull, CEUOQ, Le mémoire de maîtrise, Hull, 1978.

Tableau I

1° Le diagnostic de la problématique

1.1 Le bilan de la situation par rapport aux prescriptions ministérielles

1.2 Le souhaitable en relation avec les prescriptions ministérielles

2° Les alternatives de solution

3° Les alternatives retenues

4° La mise en application des alternatives retenues

Le processus des interventions

Au cours de mon processus de recherche, j'ai été en contact avec les divers groupes d'intervenants de mon milieu de travail. Ma philosophie d'intervention auprès des différents groupes de personnes s'est inspirée de la perception que j'avais de l'exercice de ma fonction de conseiller. En effet, je n'ai jamais perçu ma fonction de conseiller comme en étant une de superviseur, mais plutôt de consultant; cette position étant renforcie par le fait que les politiques administratives du ministère de l'Éducation du Québec ne présentent pas les conseillers comme devant exercer une fonction de superviseur, alors que dans mon milieu de travail, il existe en

outre une opinion largement répandue, que la supervision est exercée par une personne en autorité hiérarchique, ce que n'est pas le conseiller. La détermination d'un cadre théorique d'interventions fut consécutive à des lectures que j'ai faites dans le cadre de divers cours du programme de maîtrise en éducation.

Les premières lectures faites furent celles des ouvrages d'Oliva[1] et d'Unruh et Turner[2]: ces spécialistes américains traitent de l'intervention dans un contexte de supervision.

Conséquemment ces ouvrages ne correspondaient pas à la perception que j'ai de la fonction de conseiller; c'est l'ouvrage de Gordon et Ronald Lippitt[3], La pratique de la consultation, qui me permit de faire le choix de mon cadre d'intervention.

Dans l'éventail des rôles de consultation, les frères Lippitt citent Margulies et Raia[4] qui ont créé un modèle déterminant deux rôles de consultation: le premier est orienté vers la tâche et le deuxième vers le processus. Je reproduis ce modèle en figure 1.

1. Oliva, Peter F., Supervision for Today's Schools; Harper and Row Publishers; New York; 1976.
2. Unruh, Atholl et Harold A. Turner, Supervision for change and innovation; Boston; Houghton and Misslin; 1970, vii 333 pages.
3. Lippitt, R., Lippitt, G., La pratique de la Consultation; Éditions N.H.P.; vicotriaville (Québec); 1980.
4. Ibid, p. 51.

Figure I

Éventail des rôles de consultation selon Margulies et Raia

Cité dans l'ouvrage de Gordon et Ronald Lippitt

Le conseiller est un expert technique	Le conseiller est un facilitateur de processus
ORIENTATION VERS LA TÂCHE	ORIENTATION VERS LE PROCESSUS
CARACTÉRISTIQUES DES RÔLES	
TÂCHE	PROCESSUS
1. Vérification des problèmes: par le biais d'une évaluation et d'une collecte de données faites d'une manière "experte".	1. Vérification des problèmes: par le biais d'une "perception intuitive", et en facilitant l'articulation la plus claire possible du problème tant au niveau des comportements que des impressions.
2. Résolution des problèmes: émet des idées et des opinions, met au point la recherche de données et trouve des solutions.	2. Résolution de problèmes: travaille au niveau de l'aptitude du client à résoudre ses problèmes, améliore le processus de résolution de problèmes et encourage la créativité.
3. Feedback: expose les données tirées des recherches et les accompagne d'interprétations "d'expert".	3. Feedback: fournit des données significatives, facilite l'intégration de ces données et accepte les interprétations du client.
4. Utilisation des recherches: fait des recommandations précises et concrètes à partir des données recueillies.	4. Utilisation des recherches: favorise l'utilisation des données par le client et l'encourage à produire des actions fondées sur son apprentissage.
5. Relations avec le client: objectives, détachées et techniques. Les rapports sont établis à court terme et orientés vers les problèmes.	5. Relations avec le client: personnelles, engagées et intégratrices. Les rapports sont établis à long terme et orientés vers l'organisme-client.
6. Collaboration: axée avant tout sur les problèmes à résoudre.	6. Collaboration: axée avant tout sur les gens et les groupes.
7. Approche au niveau des structures: les préoccupations portent sur les effets du problèmes sur les autres éléments de l'organisme.	7. Approche au niveau des structures: les préoccupations portent sur les relations de collaboration et l'échange de ressources.

Comparativement à Margulies et Raia, Gordon et Ronald Lippitt déterminent le rôle du conseiller selon un continuum directif et non directif. Les caractéristiques de ce modèle sont reproduites intégralement en figure II.

Mon cadre théorique d'intervention fut intégré à mon cadre théorique de résolution de problèmes: le premier étant la suite logique du deuxième.

Les modalités d'interventions

L'application du cadre théorique d'intervention devait se concrétiser dans un déroulement d'activités précises pour chacune des étapes du processus.

Dans un premier temps, la vérification des problèmes devant mener au diagnostic de la problématique, devait être faite d'abord par le moyen d'un sondage dont les résultats apparaissent en annexe I du présent document.

Cette consultation s'est faite en novembre et décembre 1982, pour être complétée en janvier 1983.

Au centre du problème de recherche qui me confrontait, l'élaboration d'une politique et plan d'action à l'intention des élèves en difficulté du territoire de la Commission scolaire Pierre Neveu, on retrouvait la question du maintien de l'élève en difficulté dans le milieu le plus normal possible, la classe dite régulière étant considérée comme le milieu normal par excellence.

Figure II

Les rôles multiples du conseiller selon Gordon et Ronald Lippitt

Les rôles multiples du conseiller							
Observateur/ critique objectif	Conseiller en processus	Enquêteur	Indicateur de solutions et agent de liaison	Consolutionneur de problèmes	Expert en formation/ Éducateur	Spécialiste en information	Défenseur
CLIENT							CONSEILLER
Degré d'intervention du Conseiller au niveau de la résolution de problèmes							
Non directif							Directif
Soulève des questions en vue d'une réflexion	Observe le processus de résolution de problèmes et soulève des questions sur le feedback	Recueille des données et suscite les interprétations	Identifie les solutions et les ressources et aide le client à en évaluer les conséquences	Présente des solutions et participe aux décisions	Forme le client	Examine, établit les liens, et présente des politiques ou des décisions pratiques	Suggère des lignes de conduite, convainct, ou encore, dirige le processus de résolution de problèmes

Tableau II

Illustration de l'intégration des cadres théoriques de résolution de problèmes et d'intervention auprès des divers groupes de personnes

Cadre théorique de résolution de problèmes	Cadre théorique d'interventions
1° Le diagnostic de la problématique	1° Vérifier les problèmes par le biais d'une évaluation et d'une collecte de données faites d'une manière "experte".[1]
1.1 Le bilan de la situation par rapport aux prescriptions ministérielles	
1.2 Le souhaitable en relation avec les prescriptions ministérielles	
2° Les alternatives de solution	2° Le feedback
	2.1 Proposition d'idées, d'opinions et de solutions à soumettre à un comité de travail formé de directeurs d'école du cours primaire, du cours secondaire et de représentants des services éducatifs.
	2.2 Communiquer les données significatives déterminées par le comité de travail, en faciliter l'intégration auprès des divers groupes d'intervenants consultés[2] et acceptation par le chercheur des propositions de ces groupes.

Tableau II (suite)

Illustration de l'intégration des cadres théoriques de résolution de problèmes et d'intervention auprès des divers groupes de personnes

Cadre théorique de résolution de problèmes	Cadre théorique d'intervention
3° Les alternatives retenues	3° L'utilisation des résultats du travail du comité et des divers consultations. 3.1 Examiner et établir des liens entre les propositions des groupes consultés et déterminer les alternatives retenues. 3.2 J'ai présenté les alternatives retenues pour ratification à la table de concertation des directeurs d'école en réunion avec le directeur général.
4. La mise en application des alternatives retenues.	4. Présentation de solution ratifiées au Conseil des commissaires pour autorisation.
5. L'expérimentation et les résultats des alternatives d'action retenues découlant de l'adoption de la politique et plan d'action à l'intention des élèves en difficulté sur le territoire de la commission scolaire Pierre Neveu.	5. Participation du chercheur aux différentes tables de travail de la Commission scolaire.

1. Voir annexe I
2. Les divers groupes d'intervenants qui ont été consultés furent les suivants: comité des directeurs d'école du cours primaire, comité des directeurs d'école du cours secondaire, comité syndical des enseignants, équipe des enseignantes de l'adaptation scolaire du cours primaire, équipe des enseignants de l'école Bellevue dite d'initiation au travail, équipe des enseignants du Pavillon de l'école polyvalente, équipe des professionnels et coordonnateurs des services éducatifs, comité plénier du Conseil des commissaires.

En relation avec la perception que j'avais de l'exercice de ma fonction et en cohérence étroite avec mon cadre théorique d'intervention, je devais donc consulter les différents groupes d'intervenants au sein de la Commission scolaire Pierre Neveu.

Le choix du mode de consultation devait tenir compte du fait que je n'avais aucune formation pour l'élaboration de sondages d'opinion, de l'absence de ressources humaines chez mon employeur capables de m'aider techniquement, de l'ampleur et de la complexité des opinions susceptibles d'être exprimés.

C'est pourquoi j'ai opté pour un mode de sondage dont les réponses seraient aisément compilables et analysables, tout en ayant pour objectif que les questions couvrent l'ensemble de la problématique de l'intégration de l'élève en difficulté et amènent des réponses sans ambiguïté.

En conséquence, j'ai choisi la formule du sondage par question et réponses écrites, préférablement à des méthodes comme celle de l'entre-vue-interview ou du sondage par téléphone.

Enfin, le sondage par questionnaire permettait de rejoindre un plus grand nombre d'intervenants.[1]

1. Comme pour les résultats, le contenu des questions et l'identification des groupes d'intervenants ayant participé au sondage, apparaissent en annexe I au présent document.

La deuxième initiative à prendre était la constitution d'un groupe de travail formé d'un directeur d'école du cours secondaire, de deux directeurs d'école du primaire, d'un psychologue des services éducatifs, ainsi que de moi-même, à titre de conseiller à l'adaptation scolaire.

Je fus l'animateur de ce comité de travail qui se réunit de février à juin 1983, au rythme de deux réunions par mois.

Le résultat du travail de ce comité fut la présentation d'un document de travail faisant état d'un bilan de la situation des services aux élèves en difficulté sur le territoire de la Commission scolaire Pierre Neveu, d'alternatives de solutions possibles et d'une proposition d'un échéancier d'initiatives à prendre.

La réflexion des participants à ce comité fut amorcée à partir des résultats de la consultation que j'avais faite au préalable, ainsi que de la perception que j'avais de la situation.

Le document, résultat du travail du comité, est devenu l'instrument privilégié pour la consultation des différents groupes d'intervenants sur le territoire de la Commission scolaire.[1]

1. Les données, inscrites au document de travail du comité, apparaissent au chapitre troisième du rapport de recherche

La consultation des différents groupes de personnes s'est déroulée tout au cours de l'automne 1983. C'est à ce moment que je crus utile de m'assurer le support administratif nécessaire à l'aboutissement du mandat de la recherche qu'on m'avait confié, soit l'adoption d'une politique et plan d'action à l'intention des élèves en difficulté sur le territoire de la Commission scolaire Pierre Neveu.

Ce support administratif fut la présence du directeur des services éducatifs à toutes les rencontres du consultation.

Enfin, en janvier 1984, le projet de politique et plan d'action a été présenté pour ratification au groupe décisionnel de la Commission scolaire Pierre Neveu, soit la table de concertation. Cette table regroupe le directeur-général, les directeurs de service et l'ensemble des directeurs d'école.

La dernière initiative à prendre pour s'assurer de l'adoption de cette politique et plan d'action devait être la formation d'un comité dit plénier des commissaires, préalablement à l'étape finale où le Conseil des commissaires aurait à donner son autorisation.

La formation de ce comité plénier fut décidée suite à la suggestion du directeur des services éducatifs, et permit de s'assurer que les commissaires comprenaient la politique et plan d'action à l'intention des élèves en difficulté, dont ils s'apprêtaient à autoriser l'adoption, lors de l'une de leurs assemblées régulières.

En annexe III du rapport de recherche, un extrait du Livre des Délibérations du Conseil des commissaires de la Commission scolaire Pierre Neveu authentifie l'adoption de cette politique et plan d'action.

Le cadre théorique d'organisation

Le cadre théorique d'organisation des services aux élèves en difficulté visés par la présente recherche fut déterminé suite à des lectures de documents américains et d'ouvrages québécois.

Confronté à la problématique d'élaboration d'une politique et plan d'action concernant la mise en place de services aux élèves en difficulté sur le territoire de la Commission scolaire Pierre Neveu, j'ai d'abord trouvé intéressant, en guise de cueillette d'informations préalables, de prendre connaissance de compte-rendu d'expériences qui se sont déroulées en milieu rural et semi-rural, considérant que c'est aussi la caractéristique du milieu où je travaille.

J'ai retrouvé les rapports de ces expériences grâce au Educational Resources Information Center de Washinton aux États-Unis: le Centre est plus communément reconnu à son sigle E.R.I.C.

Or, il s'est avéré que ces rapports faisaient état d'expériences qui s'étaient effectivement déroulées dans des milieux semi-urbains ou ruraux, mais qu'ils ne présentaient pas de cadre théorique d'organisation des services: ils donnaient le compte-rendu d'expérimentations sur des points

particuliers de la mise en oeuvre d'une organisation scolaire.[1]

Cependant, il fut possible d'identifier que ces expériences s'étaient déroulées dans le contexte d'idéologies qui préconisaient le maintien de l'élève en difficulté dans le milieu le plus normal possible.

C'est en lisant les ouvrages d'Arthur Gélinas[2] et de Ginette Lépine[3] que je saisis le véritable sens d'un cadre théorique d'organisation et compris que le modèle en cascade proposé par le rapport C.O.P.E.X.[4] pouvait servir de cadre théorique d'organisation des services aux élèves en difficulté du territoire de la Commission scolaire pour laquelle je travaille.

Le rapport C.O.P.E.X. est le document qui amena le ministère de l'Éducation du Québec à adopter une politique et plan d'action à l'intention des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

1. Les points d'organisation décrits par ces rapports sont les suivants: l'aspect politique de l'organisation scolaire, les définitions de l'élève en difficulté, les procédures d'évaluation, les problèmes avec les familles qui démenagent, les services à la clientèle de 16 à 21 ans, les élèves sévèrement handicapés, l'embauche de personnel, la résistance au changement, les procédures pour présenter au personnel l'intégration des élèves en difficulté, les rôles des différents intervenants à l'école, l'évaluation des programmes, le curriculum, la formation professionnelle, l'identification des besoins des élèves, la planification.
2. Gélinas, A.; Analyse critique de l'Évolution de l'Éducation spéciale; Coopérative d'Édition universitaire en Éducation; Rimouski; Québec; 1981; 104 p.
3. Lépine, G.; Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec; Éditions coopératives Albert Saint-Martin; Laval; 1980; 232 p.
4. Québec; Gouv. du Québec; Comité provincial de l'Enfance inadaptée; L'Éducation de l'Enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec; 1976; 693 p.

La politique ministérielle a, entre autres orientations, le maintien de l'élève en difficulté dans le milieu le plus normal possible. Le modèle d'organisation en cascade des services est l'illustration de cette tendance et c'est pourquoi il m'est apparu judicieux de le retenir pour la présente recherche.

Le modèle en cascade du rapport C.O.P.E.X. a été adapté de celui du chercheur américain B.R. Gearheart. Les deux modèles ont été mis en parallèle à la figure III, afin de préciser clairement les origines du cadre théorique d'organisation que j'ai retenu.

Les deux schémas illustrent les mesures spéciales devant se présenter comme des mesures complémentaires et intégrées par rapport aux ressources éducatives régulièrement offertes à l'ensemble de la clientèle scolaire.

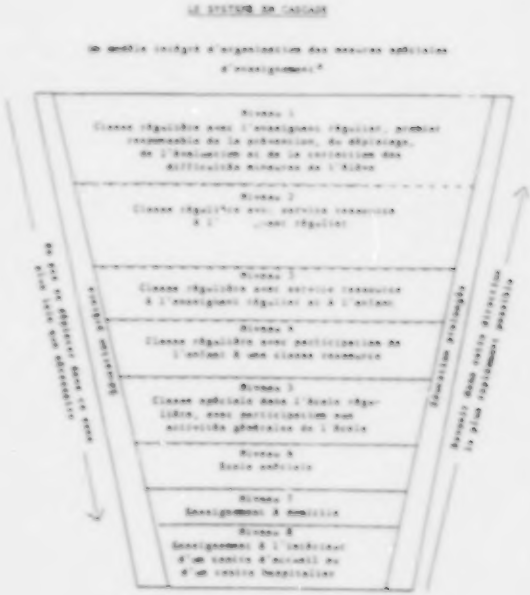
Ils montrent à la fois le niveau d'intégration de l'enfant dans le secteur régulier d'enseignement, et la tendance continue à son maintien le plus longtemps possible dans sa classe régulière, ou à son retour le plus rapide possible à la situation normale, ainsi que la diversification et l'intensification graduelle des mesures spéciales, afin de répondre aux besoins d'enfants qui présentent des difficultés de plus en plus sérieuses.

La seule différence véritable entre les deux modèles apparaît au niveau 8, alors que dans le système en cascade, l'élève en difficulté se retrouve dans un centre d'accueil ou hospitalier, alors qu'il y reçoit des

services d'enseignants sous contrat avec la Commission scolaire; dans le système de Gearheart, l'élève en difficulté passe du réseau scolaire au réseau des affaires sociales.

TABLEAU COMPARATIF DU SYSTEME EN CASCADE DU RAPPORT COPEX

ET DE CELUI DU CHERCHEUR AMERICAIN B.R. GEARHEART



THE CASCADE SYSTEM OF
SPECIAL EDUCATION SERVICE

* This means the development of positive cognitive, affective, and psychomotor s
all pupils that will reduce or prevent the occurrence of handicapping behavior.

† Special schools or public school settings.

Chapitre troisième

L'analyse du problème de recherche

La politique du ministère de l'Éducation du Québec à l'intention des élèves en difficulté est fondée sur trois orientations qui sont les suivantes:

- l'accessibilité à un système public d'éducation;
- l'accessibilité à une éducation de qualité;
- l'accessibilité à l'éducation dans le milieu le plus normal possible.

L'analyse de la problématique qui confrontait la commission scolaire Pierre Neveu a consisté à faire le bilan des actions de celle-ci en relation avec les trois orientations précédentes et selon le cadre théorique de résolution de problème que j'ai retenu.

Le bilan a permis de constater que la commission scolaire Pierre Neveu a pris les initiatives nécessaires pour assurer l'accessibilité à l'école publique de tous les enfants de son territoire.

Quant au bilan des mesures prises par la Commission scolaire pour assurer l'accessibilité de ses élèves en difficulté à une éducation de qualité, il s'est agi de déterminer qu'elles furent les actions de la Commission et ce qui lui restait à faire en regard de celles préconisées par le Ministère; il n'y a pas eu de jugement de valeur porté sur les initiatives de la Commission.

Le tableau III fait la synthèse du bilan des initiatives prises par la

commission scolaire Pierre Neveu en relation avec l'orientation du ministère de l'Éducation du Québec qui est d'assurer l'accessibilité aux élèves en difficulté à une éducation de qualité.

Enfin, c'est au niveau de l'accessibilité à l'éducation dans le milieu le plus normal possible qu'est apparu l'écart le plus important à combler entre les initiatives prises par la Commission et les éléments de la politique et plan d'action du ministère de l'Éducation concernant les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Concernant l'obligation d'adopter une politique dite d'intégration[1] selon "un processus qui ne saurait se réaliser sans que les mentalités et les attitudes de tous les intervenants en cause ainsi que les conditions matérielles soient favorables..."[2], j'ai trouvé nécessaire de procéder à un sondage d'opinion sur le maintien de l'élève en difficulté dans le milieu le plus normal possible: la classe régulière étant considérée le milieu normal qu'il faut chercher à atteindre le plus possible. Les résultats de ce sondage apparaissent à l'annexe I.

L'initiative de ce sondage s'est inscrite dans la première étape de mon cadre d'intervention, où il s'est agi d'aller vérifier les problèmes par le biais d'une évaluation et d'une collecte de données faites d'une manière "experte".[3]

1. Op. cit.
2. Règlements concernant le régime pédagogique du secondaire ...
3. Op. cit.

Tableau III

Accessibilité à une éducation de qualité

Écart entre les actions de la commission scolaire Pierre Neveu
et les prescriptions ministérielles.

Ce que le ministère prescrit	Ce que la Commission scolaire a fait	Ce qui lui restait à faire
1. L'élaboration d'un programme d'éducation pour enfants déficients mentaux.	1. L'organisation d'une session de formation à l'utilisation de ce programme.	1. L'application et la supervision de l'utilisation de ce programme.
2. L'élaboration de guides d'activités d'éducation, de rééducation et de réadaptation.	2. La distribution des guides déjà publiés aux divers intervenants susceptibles de les utiliser.	2. La formation des divers intervenants à l'utilisation de ces guides.
3. La diffusion d'inventaires de matériel didactique utile auprès d'élèves en difficulté.	3. L'affectation d'une somme d'argent dans le cadre de surplus budgétaires à l'achat de matériel didactique.	3. La diffusion d'un inventaire du matériel didactique à utiliser auprès des élèves en difficulté de la Commission.
4. L'organisation de sessions sur la prévention de difficultés mineures d'apprentissage.	4. Participation aux sessions ministérielles de formation.	4. L'organisation d'un plan de sensibilisation à la prévention des difficultés mineures d'apprentissage auprès des enseignants.
5. L'éducation préscolaire des enfants de 4 et 5 ans handicapés physiques, visuels, auditifs et déficients mentaux.	5. Aucune action.	5. L'élaboration de moyens, en tenant compte des contraintes, susceptibles d'assurer l'éducation préscolaire.
6. La présence de spécialistes de la rééducation pour assister les enseignants généralistes et les élèves en difficulté.	6. L'affectation de trois (3) enseignants spécialistes de la rééducation, ainsi que 4 1/2 psychologues oeuvrent auprès des enseignants généralistes et des élèves en difficulté.	6. L'affectation en plus grand nombre d'enseignants spécialistes de la rééducation auprès des enseignants généralistes et des élèves en difficulté des groupes réguliers.

Tableau III (suite)

Ce que le ministère prescrit	Ce que la Commission scolaire a fait	Ce qui lui restait à faire
7. Le projet éducatif tenant compte des élèves en difficulté.	7. L'organisation d'une session de perfectionnement des directions d'école sur l'élaboration et le maintien de projets éducatifs.	7. Une politique "cadre" de la Commission scolaire sur la mise en place de projets éducatifs. La mise en place de projets éducatifs dans les écoles.
8. La fréquentation scolaire prolongée pour les jeunes adultes de 16 à 21 ans afin de compléter leur formation et favoriser leur insertion sociale.	8. L'organisation de cours à l'école Bellevue à 42 jeunes adultes de 16 à 21 ans durant l'année 1982-83.	8. Une intégration au marché du travail plus soutenue et une insertion sociale plus réelle pour un plus grand nombre d'élèves.
9. Une démarche pédagogique mieux adaptée: programmes plus précis, bons manuels, bilan fonctionnel, information régulière aux parents, cours spéciaux de récupération.	9. L'élaboration d'un devis d'implantation des nouveaux programmes, politique de matériel didactique, formation de 4 intervenants à l'utilisation du bilan fonctionnel, procédures d'information aux parents, cours spéciaux de récupération.	9. La précision des modalités d'utilisation du "bilan fonctionnel". La précision des modalités de supervision de l'implantation des nouveaux programmes, de l'utilisation du "bilan fonctionnel", de la transmission d'information aux parents et des cours spéciaux de récupération.
10. L'élaboration de formules d'encadrement des élèves qui assureront de meilleures relations enseignants élèves.	10. L'adoption d'une politique de sorties dans le milieu. Formules d'encadrement en conformité avec la convention collective.	10. L'élaboration de formules d'encadrement spécifiques aux élèves en difficulté.
11. L'organisation, la coordination et la supervision des services aux élèves en difficulté sont assurées par une personne dont la fonction est celle de coordonnateur.	11. La Commission scolaire a à son emploi un professionnel titulaire de la fonction de conseiller en enfance inadaptée.	11. La distinction des fonctions de coordonnateur et de conseiller.

Enfin, l'ensemble du bilan des actions de la commission scolaire Pierre Neveu concernant les orientations de la politique ministérielle à l'intention des élèves en difficultés fut soumis à la réflexion d'un comité de travail conformément à la deuxième étape de mon processus d'intervention.

Chapitre quatrième

La discussion des solutions

Le bilan et l'analyse des prescriptions ministérielles et des actions de la commission scolaire Pierre Neveu avait permis de constater que c'était au niveau du maintien de l'élève en difficulté dans le milieu le plus normal possible que subsistait l'écart le plus important à combler.

Les actions devant être entreprises par la Commission, afin de permettre l'accessibilité à une éducation de qualité, ne posaient pas la problématique de la mise en oeuvre d'un modèle d'organisation: ces actions étant la conséquence de prescriptions et d'initiatives du ministère de l'Éducation qui, par leur nature même, avaient un effet d'entraînement auquel la commission scolaire Pierre Neveu ne pouvait se soustraire et qu'elle pouvait appliquer sans modifier sa structure d'organisation.

C'est au niveau de l'élaboration d'un modèle d'organisation devant favoriser le maintien de l'élève en difficulté dans le milieu le plus normal possible que devait se continuer le processus de recherche.

Le comité de travail formé pour l'étude du bilan, des alternatives de solutions et de celle(s) qui apparaissait(ent) être praticable(s) et efficace(s), compte tenu des contraintes circonstancielles, décida d'imaginer un scénario d'intégration des élèves en difficulté pour le secteur primaire et le secteur secondaire des services éducatifs de la Commission.

Au primaire, le scénario prenait pour acquis que 171 sur 175

élèves en difficulté[1], inscrits au 30 septembre 1982 dans des classes spéciales, étaient retournés dans leur classe régulière d'origine. Ces élèves intégrés augmentaient le nombre d'enfants dans les classes régulières, exigeaient plus d'enseignants titulaires de ces groupes et d'enseignants spécialistes, alors que la disparition des classes spéciales créait un surplus d'enseignants qui étaient responsables de ces derniers groupes. Que pouvait-il arriver de l'affectation de ces enseignants au nombre de vingt-deux?

En appliquant les ratios de la convention collective de 1979 à 1982[2], le comité estimait que le scénario donnerait les résultats suivants: quatre enseignants seraient affectés à des postes de titulaires de classes dites régulières, un enseignant serait reconnu comme spécialiste au sein de ces quatre nouveaux groupes, un enseignant serait responsable de l'enseignement auprès des élèves déficients mentaux, alors que les 16 enseignants demeurant en disponibilité pourraient être affectés à des postes de soutien aux enseignants des classes régulières et des élèves en difficulté qui s'y retrouveraient, selon les niveaux deux et trois du modèle en cascade[3].

Afin d'en arriver au choix d'une solution praticable et efficace, le comité juges approprié d'identifier les difficultés et les contraintes inhérentes à un tel scénario.

1. Quatre (4) élèves, ayant une déficience intellectuelle moyenne selon les critères généralement reconnus par les professionnels de la psychologie, étaient exclus du scénario.
2. Au moment où le comité se réunissait, le gouvernement n'avait pas encore fait connaître les décrets devant régir les conditions de travail des enseignants de 1982 à 1985.
3. Voir figure III, page 18.

Ces difficultés étaient les suivantes:

- les modalités de réaffectation des enseignants titulaires des classes spéciales sur le territoire de la Commission scolaire et le respect des procédures des conventions collectives de travail;

- la préparation des enseignants des classes régulières à recevoir ces élèves en difficulté;

- la coordination et la supervision du travail des enseignants affectés au soutien des élèves et des enseignants des classes régulières;

- la mise en place dans les écoles d'un modèle d'éducation qui permettrait aux jeunes en difficulté, retournés en classe régulière, de se sentir véritablement participants à part entière de l'école, et non d'être encore marginalisés du seul fait de leurs difficultés.

Pour les élèves du secondaire, identifiés comme étant en difficulté, le comité a imaginé, puisqu'ils fréquentent tous une école spéciale dite d'initiation au travail, qu'ils soient intégrés à la polyvalente dans des groupes, des locaux et des ateliers qui leur seraient attribués. La place nécessaire pour l'aménagement physique de ces ateliers et de ces locaux d'enseignement serait déterminée, suite à l'espace laissé vacant, par le maintien, dans leur école de paroisse, des élèves de première

secondaire.

Pour le comité, les difficultés d'application d'un tel scénario sont:

- l'adhésion des différents groupes d'intervenants à un tel projet;

- l'affectation et la relocalisation dans les villages du personnel enseignant oeuvrant auprès des élèves de première secondaire devant fréquenter l'école de leur paroisse;

- l'organisation de l'enseignement auprès des élèves de première secondaire relocalisés;

- la disponibilité des locaux dans les écoles primaires devant recevoir des élèves de première secondaire;

- l'organisation des ateliers de formation au travail à l'intention des élèves en difficulté qui intégreraient la polyvalente.

Enfin, contrainte insurmontable à l'application de ce scénario: alors que le comité était en sessions de travail, des commissaires de la commission scolaire Pierre Neveu obtenaient l'implantation d'une première collégiale à Mont-Laurier: en septembre 1983, le C.E.G.E.P. de St-Jérôme s'implantait à Mont-Laurier et la Commission scolaire lui accordait les locaux nécessaires à la Polyvalente!

Chapitre cinquième

Le choix de la solution, son application et ses résultats

C'est après l'utilisation des résultats du travail du comité et des diverses consultations que, tel que prévu dans la présentation de mon processus de recherche et d'intervention[1], je soumis pour ratification l'alternative de solution retenue, aux personnes siégeant à la table de concertation des directeurs d'école en réunion avec le directeur général.

L'alternative de solution était l'adoption du modèle en cascade comme cadre d'organisation des services et des actions qui en découleraient.

Le rythme d'application de cette solution se ferait selon l'évolution de l'opinion des différents groupes d'intervenants de la Commission et dans le respect des règles budgétaires d'allocation de ressources financières à la Commission par le ministère de l'Éducation.

Les directeurs d'école, le directeur général et les commissaires étaient d'avis que l'adoption de ces mesures d'organisation des services et d'aide à l'élève favoriserait dorénavant l'insertion scolaire du jeune en difficulté et son développement global, plutôt que simplement corriger ses difficultés.

En outre, j'ajouterais, à titre de chercheur, que la décision du ministère de l'Éducation d'adopter le modèle en cascade comme cadre

1. Déjà cité, p.

d'organisation des services aux élèves en difficulté du Québec accordait beaucoup d'importance aux tranformations de modalités pédagogiques, comme on peut le constater avec les mesures devant favoriser l'accessibilité à une éducation de qualité.

Ce qu'il aurait fallu envisager ce sont certaines transformations structurelles de l'institution scolaire.[1]

De cette restriction et de cette critique, afin d'en atténuer la rigueur, la Politique et plan d'action à l'intention des enfants et des adolescents en difficultés d'adaptation et d'apprentissage de la commission scolaire Pierre Neveu a retenu un certain nombre de recommandations devant permettre:

- le maintien et l'amélioration de la qualité des services dispensés dans les classes spéciales du cours primaire et dans les groupes d'élèves de l'école spéciale du secondaire, dite d'initiation au travail;

- la sensibilisation et la mobilisation des divers groupes d'intervenants à l'esprit de l'intégration scolaire et sociale des élèves en difficulté;

- la mise en place de projets éducatifs intégrant la problématique de l'inadaptation scolaire;

1. Lépine, G.; Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec; Éditions coopératives Albert St-Martin; Laval; 1980; p. 214.

- l'accentuation des mesures variées d'aide à l'élève en difficulté dans le milieu le plus normal possible;

- la mise en évidence des qualités et des aptitudes des élèves en difficulté en contrepartie de l'obligation administrative d'identifier les élèves en difficultés selon leur catégorie d'inadaptation.

Chapitre sixième

Retour sur la démarche de recherche

La réflexion sur ma démarche de recherche empruntera la voie de deux distinctions: le savoir théorique et le savoir d'expérience.

Cette façon de concevoir l'acquisition de mes connaissances au cours de ma recherche est inspirée du professeur Gérard Artaud de l'Université d'Ottawa qui lui l'a dite empruntée au réformateur allemand Kerschensteisner.[1]

Le contenu des cours et particulièrement ceux traitant de l'identification de problématique, de la recherche-action et de modèles de résolution de problèmes me permirent d'enrichir et de donner une base théorique à des connaissances minimales que je possédais.

Les séminaires d'intégration donnèrent la valeur qu'il fallait au savoir théorique nouvellement acquis; ils facilitèrent chez-moi une vision globale, sinon systémique, de la réalité de ma problématique de recherche.

L'adoption d'un cadre théorique de recherche me dégagea en partie de mes réactions émotives, qu'on exprime généralement dans l'exercice d'une fonction de travail qu'on a pratiquée durant un certain nombre d'années. Ainsi, dans mes interventions de chercheur auprès des différents groupes de personnes de mon milieu de travail, le cadre théorique de ma recherche servit de point de référence, sinon d'ancrage.

1. Artaud, G.; Savoir d'expérience et savoir théorique; Revue des sciences de l'éducation; vol. VII; no. 1; Hiver 1981.

Le point majeur d'acquisition au terme de ce programme de maîtrise en éducation se produisit au moment où mes tuteurs me firent savoir, "Derek nous avons de la difficulté à établir le contact avec toi!" Cette exclamation fut le point de départ de questionnements, de tiraillements, sinon de déchirements qui m'amenèrent à la conscience que ma croissance d'individu était liée à ma capacité de laisser les gens qui m'entourent entrer en relation avec moi!

Je continuerai donc ma recherche, la recherche de moi-même pour un mieux-être de ma personne et des gens qui m'aiment.

Épilogue

Pour le lecteur, il peut être intéressant de savoir qu'un an après l'adoption par la commission scolaire Pierre Neveu de sa Politique et Plan d'action à l'intention des enfants et des adolescents en difficulté d'adaptation et d'apprentissage de son territoire, le niveau d'intégration des services dans la classe régulière dispensé à ces jeunes est le suivant: au secteur primaire, il y a tout autant d'élèves en difficulté dans les classes spéciales qu'au moment où j'entreprenais ma recherche, par contre quatre enseignants supplémentaires ont été affectés au soutien à l'enseignant et à l'élève en difficulté dans la classe dite régulière.

Au secteur secondaire, l'école spéciale est toujours en opération et avec tout autant d'élèves qu'au début de la recherche; cependant, contrairement à voilà quelques années, de fermée qu'elle était, l'école est considérée maintenant plus ouverte: en juin 1985, 11,9% de ses élèves auront été inscrits à la polyvalente, alors qu'en juin 1984 et 1983, les pourcentages avaient été respectivement de 5,5% et de 6,2%.

Les raisons de ces changements auront été d'abord, à mon avis, l'adoption et son effet de sensibilisation d'une politique accompagnée d'un échéancier d'actions à l'intention des élèves en difficulté. Ensuite, tout autant et sinon plus, le leadership d'un directeur des services éducatifs, croyant au maintien de l'élève en difficulté dans le milieu le plus normal possible, aura permis l'accentuation des mesures d'aide à l'élève en classe dite régulière. Enfin, la nomination de l'auteur de ces lignes au poste de directeur-adjoint à l'école spéciale du secteur secondaire et à celui de

l'enseignement professionnel court au sein de la polyvalente aura permis des modalités plus souples d'inscription des élèves de l'école spéciale dans les différents secteurs d'enseignement de la polyvalente.

Ce qui m'amène à écrire que la capacité de décider et d'influencer la philosophie de gestion et les valeurs véhiculées par un organisme vont de pair avec l'affectation de personnes à des postes clés et l'exercice du pouvoir politique qui en découle.

En 1976, au Congrès annuel de l'Association du Midwest américain pour l'analyse du comportement, fut présenté le rapport d'une enquête faisant état de l'application de programmes d'éducation spéciale avec comme idéologie, le mainstreaming[1], dans 27 écoles de l'état du Vermont.

Les résultats de ces programmes indiquaient que le succès initiaux et l'accueil favorable manifesté à l'enseignant affecté auprès de l'enseignant et à l'élève en difficulté de la classe régulière étaient obtenus grâce au support de l'administration et du pouvoir politique; et tous les

1. Fondamentalement, le "mainstreaming" s'oriente vers les mêmes buts que le courant de l'intégration. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'évolution de la pensée dans le cadre de l'approche intégrative est marquée par un élargissement du concept d'intégration. Le "mainstreaming" élabore donc une conceptualisation plus globale; il s'oriente vers l'intégration des enfants exceptionnels au système éducatif régulier. Aussi, il essaie davantage d'organiser l'éducation spéciale et régulière de telle manière à faciliter ce processus d'intégration." (Gélinas, A.; Analyse critique de l'évolution de l'éducation spéciale; Coopérative d'édition universitaire en éducation; Rimouski; 1981; p. 59-60.

districts scolaires impliqués dans l'implantation de ces programmes avaient constamment obtenu, le support du pouvoir administratif et politique.[1]

1. Wade, David O.; Knight, Martha F.; Applying Behavioral and Political Principles in developing Mainstream Special Education Programs; Educatinal Resources Information Center (E.R.I.C.); 1976; pp. 21.

Bibliographie

Ouvrages consultés

Gearheart, B.R.; Organization and Administration of Educational Programs for Exceptional Children; Springfield, Ill.; Thomas; 1974; 254 p.

Gélinas, A.; Analyse critique de l'Évolution de l'Éducation spéciale; Coopérative d'Édition universitaire en Éducation; Rimouski; Québec; 1981; 104 p.

Lépine, G.; Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec; Éditions coopératives Albert Saint-Martin; Laval; 1980; 252 p.

Lippitt, R., Lippitt, G.; La pratique de la Consultation; Éditions N.H.P.; Victoriaville (Québec); 1980.

Oliva, Peter F.; Supervision for Today's Schools; Harper and Row Publishers; New-York; 1976.

Université du Québec; CEUOQ; Le mémoire de maîtrise; Hull; 1978.

Unruh, Atholl, Turner, Harold A.; Supervision for Change and Innovation; Boston; Houghton and Misslin; 1970; vii 333 p.

Publications gouvernementales

Québec; Gouv. du Québec; Comité provincial de l'Enfance inadaptée; L'Éducation de l'Enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec; 1976; 693 p.

Québec; Gouv. du Québec; Ministère de l'Éducation; L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action, l'Enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage; 1978; 39 p.

Québec; Gouv. du Québec; Ministère de l'Éducation; L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action; 1979; 163 p.

Québec; Gouv. du Québec; Ministère de l'Éducation; DGDP; Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire; 1981; 54 p.

Québec; Gouv. du Québec; Ministère de l'Éducation; DGDP; Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire; 1981; 54 p.

Périodiques

Revue des sciences de l'Éducation; Vol. VII; No. 1; Hiver 1981.

Ouvrages du Educational Resources Information Center (E.R.I.C.)

_____; Children Without Labels: ESEA Title III Project 1232; Handicapped Children in the Regular Classroom; Fountain Valley School District, Calif.; 67 p.; ED 096 806.

_____; Learning Disabilities Reconsidered: A Report of the Wayne County Committee for the Study of Children with Learning Disabilities, 1967-1969; Wayne County Intermediate School District, Detroit, Mich.; 1969; 20 p. ED 033 487.

_____; A PACE Project; Routt County School Districts Steamboat Springs Colo. Child Study Center; 1969; 15 p.; ED 033 093.

_____; Model for Children's Learning Centers. Second Year Report; Affton School District, St. Louis. Mo.; 1973; 19 p.; ED 101 509.

Birch, Jack W.; Mainstreaming: Educable Mentally Retarded children in Regular Classes; National Center for Improvement of Educational Systems; Washington, D.C.; 1974; 117 p.; ED 090 724.

Helge, Doris; and Others; A National Comparative Study Regarding Rural Special Education Delivery Systems Before and After Passage of PI 94-192; Murray State Univ., Ky. Center for Innovatiofn and Development; 1980; 170 p.; ED 190 292.

Sehler, Arselia; Institute for the Study of Michigan Experimental Programs for the Educationally Handicapped. Institute Report; Michigan State Dept. of Education, Lansing. Div. of Special Education; 1972; 58 p.; ED 081 159.

Seely, Trudy; and Others; Behavior Disorders Program Design; Douglas County School System, Douglasville, Ga.; 1974; 120 p.; ED 108 421.

Warden, Hohn W.; Lehrman, Raymond H.; Vocational Education Needs of Handicapped Students, Self-Help Booklet 2; Northern Inst. for Research, training, and Development, Inc., Anchorage, Alaska; 1979; 25 p.; ED 200 804.

Warden, John W.; Lehrman, Raymond H.; Goals and Objectives of Vocational Education for Handicapped Students. Self-Help Booklet 4; Norther Inst. for Research, Training, and Development, Inc., Anchorage, Alaska; 1979; 25 p.; ED 200 806.

Warden, John W.; Lehrman, Raymond H.; Planning to Meet the Vocational Needs of Handicapped Students. Self-Help Booklet 5; Norther Inst. for Research, Training, and Development, Inc., Anchorage, Alaska; 1979; 25 p.; ED 200 807.

ANNEXE I

LA POLITIQUE MINISTERIELLE CONCERNANT LES ELEVES EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

CONSULTATION SUR LE MAINTIEN DE L'ELEVE EN DIFFICULTE DANS LE MILIEU LE PLUS NORMAL POSSIBLE

COMMISSION SCOLAIRE PIERRE-NEVEU

SERVICES EDUCATIFS

Novembre 1983

TABLE DES MATIERES

Introduction.....page 1

- PREMIERE PARTIE -

La présentation de la consultation

- La problématique de la consultation.....page 3
- Les participants à la consultation.....page 5
- Le sujet de la consultation.....page 6
- Le mode de consultation.....page 6

- DEUXIEME PARTIE -

La compilation et l'analyse des résultats de la consultation

- La participation au sondage.....page 10
- Analyse des réponses des divers groupes de personnes aux questions se rapportant aux différents niveaux de services et d'intégration au système scolaire.....page 12
- Analyse des réponses des enseignants du secteur régulier selon le secteur géographique où ils enseignent.....page 19
- Analyse des réponses des enseignants du secteur régulier selon leur niveau d'enseignement.....page 22
- Analyse des réponses des enseignants du secteur de l'adaptation scolaire selon leur statut d'enseignement.....page 23

- Analyse des réponses des parents des comités d'école.....page 24

- Analyse comparative des réponses des directeurs d'école, des cadres, des professionnels.....page 26

- Analyse des réponses des divers groupes de personnes aux questions sur le dénombrement flottant et le regroupement des élèves de l'école spéciale Bellevue à l'école polyvalente St-Joseph.....page 26

Conclusion générale.....page 30

Annexe.....page 32

INTRODUCTION

A l'automne 1978, le ministère de l'Éducation du Québec faisait connaître un Énoncé de politique et plan d'action concernant l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Suite à la parution de cette politique ministérielle, la Commission scolaire Pierre-Neveu est confrontée à la nécessité d'élaborer un plan d'action de développement des services aux élèves en difficulté de son territoire, plan d'action qui devra tenir compte des orientations ministérielles.

Ces orientations de la politique ministérielle à l'intention des élèves en difficulté sont les suivantes:

- accessibilité à un système public d'éducation;
- accessibilité à une éducation de qualité;
- accessibilité à l'éducation dans le cadre le plus normal possible.

Quant au modèle d'organisation des services, le Ministère retient un modèle intitulé le système en cascade et inspiré de B. R. Gearheart. Les deux modèles sont reproduits en annexe au présent document.

Sous-jacente à la problématique générale d'élaboration d'un plan d'action particulier à sa situation, la Commission scolaire a fait face à une problématique spécifique qui était celle de savoir ce que pensaient les divers intervenants à son emploi du maintien de l'élève en difficulté dans le milieu le plus normal possible.

Enfin, à titre de conseiller à l'adaptation scolaire, responsable du dossier des services aux élèves en difficulté et mandaté de l'élaboration d'un plan d'action qui tiendrait compte des orientations de la politique ministérielle, j'ai dû réfléchir aux modalités de cette consultation des agents d'éducation de mon milieu.

Cette tâche, étant d'autant plus nécessaire, que ma conception de la supervision m'amenait à croire qu'il fallait effectivement consulter le personnel dans la mise en oeuvre d'actions.

Derek Brady
Conseiller à l'adaptation scolaire

- PREMIERE PARTIE -

LA PRESENTATION DE LA CONSULTATION

La problématique de la consultation

Depuis le temps que la politique ministérielle est connue, j'ai pu constater que l'orientation qui suscite le plus de controverses est celle qui préconise l'accessibilité à l'éducation de l'élève en difficulté dans le milieu le plus normal possible; ce qui m'a amené une raison supplémentaire de consulter les divers intervenants.

Il m'a donc fallu établir quels intervenants je devais interroger, sur quoi j'allais le faire et comment je devais le faire.

Au préalable, il m'est apparu nécessaire, par le biais d'un tableau-synthèse, en relation avec le système en cascade du Ministère, d'établir quelle est la situation de l'organisation des services aux élèves en difficulté de la Commission scolaire Pierre-Neveu.

- FIGURE I -

Organisation des services aux élèves en difficulté en relation avec le système en cascade sur le territoire de la Commission scolaire Pierre-Neveu (1)

LES NIVEAUX DU SYSTEME EN CASCADE	LA CLIENTELE	LES RESSOURCES HUMAINES
NIVEAU -1- Classe régulière avec l'enseignant régulier, premier responsable de la prévention, du dépistage, de l'évaluation et de la correction des difficultés mineures de l'élève.	NIVEAU -1- Aucune clientèle reconnue officiellement.	NIVEAU -1- 1½ psychologue (2)
NIVEAU -2- Classe régulière avec service ressource à l'enseignant régulier.	NIVEAU -2- Aucune clientèle reconnue officiellement.	NIVEAU -2- 1½ psychologue

LES NIVEAUX DU SYSTEME EN CASCADE	LA CLIENTELE	LES RESSOURCES HUMAINES
NIVEAU -3- Classe régulière avec service ressource à l'enseignant régulier et à l'enfant.	NIVEAU -3- 35 élèves au secondaire	NIVEAU -3- 2 enseignants spécialisés en rééducation.
NIVEAU -4- Classe régulière avec participation de l'enfant à une classe ressource.	NIVEAU -4- Aucune clientèle reconnue officiellement.	NIVEAU -4- Aucune ressource identifiée de façon spécifique.
NIVEAU -5- Classe spéciale dans l'école régulière, avec participation aux activités générales de l'école.	NIVEAU -5- 175 élèves	NIVEAU -5- 18 enseignantes spécialisées.
NIVEAU -6- Ecole spéciale.	NIVEAU -6- 117 élèves d'âge du cours secondaire.	NIVEAU -6- 16 enseignants spécialisés, 1 psychologue.
NIVEAU -7- Enseignement à domicile.	NIVEAU -7- 3 élèves	NIVEAU -7- 3 enseignants à la leçon.
NIVEAU -8- Enseignement à l'intérieur d'un centre d'accueil ou d'un centre hospitalier.	NIVEAU -8- 8 élèves	NIVEAU -8- 2 éducateurs spécialisés.

(1) *Les statistiques concernant la clientèle scolaire et les ressources humaines qui lui sont affectées sont les statistiques officielles établies au 30 septembre de la présente année scolaire, 1982-83.*

(2) *Le psychologue à temps plein et celui à demi-temps sont les mêmes ressources pour le niveau 1 et 2, elles ne doivent pas s'additionner d'un niveau à l'autre.*

Les participants à la consultation

Quant au choix des intervenants que j'ai désiré consulter, il m'est apparu judicieux de retenir ceux qui, en raison de leur nombre, de leur travail quotidien et de leurs responsabilités, interviennent le plus souvent et directement sur l'organisation et la qualité des services à dispenser aux élèves en difficulté.

En conséquence, les groupes d'intervenants qui ont été consultés sont les enseignants(tes) du secteur régulier, les enseignants(tes) du secteur de l'adaptation scolaire, les directions d'école et les parents des comités d'école. La consultation des comités d'école aurait pu s'adresser à l'ensemble des parents, mais le manque de ressources techniques et humaines en relation avec l'ampleur que prendrait le sondage m'a amené à retenir uniquement les comités d'école qui sont reconnus comme devant représenter les parents.

La consultation de ces intervenants s'est faite du 17 novembre jusqu'aux dernières journées du départ pour les vacances de la fête de Noël. A ce moment-là, l'intérêt suscité par le sondage et les questions soulevées par le maintien de l'élève en difficulté dans le milieu le plus normal possible ont amené les professionnels et les cadres de la Commission scolaire à demander de participer, eux aussi, à la consultation. En raison des responsabilités de ces intervenants dans le processus de décision quant aux modèles de services à offrir aux élèves en difficulté, les cadres et les professionnels furent donc consultés au cours de la période du 10 au 31 janvier.

Le sujet de la consultation

La politique du ministère de l'Education du Québec prescrit que tous les enfants en difficulté du territoire d'une commission scolaire doivent avoir accès à l'école publique et qu'ils doivent être maintenus autant que possible au sein de la classe régulière (1). La commission scolaire doit se conformer à cette politique; alors, il ne lui appartient pas de consulter le milieu sur le bien fondé de cette orientation, ni sur les idéologies prévalant à cette politique ministérielle. Par contre, elle peut consulter sur les modalités d'application de cette politique; c'est pourquoi, il m'est apparu judicieux de retenir le modèle en cascade du rapport COPEX (2), d'autant plus qu'il illustre de façon concrète les manières de donner des services à l'élève en difficulté selon la spécificité et la multiplicité de ses besoins en relation avec différents niveaux possibles dits d'intégration scolaire.

Les personnes interrogées ont donc eu à exprimer leur préférence pour l'un ou l'autre de ces échelons d'intégration.

Le mode de consultation

Le choix du mode de consultation devait tenir compte que je n'ai aucune formation dans les sondages d'opinion, de l'absence de ressources humaines chez mon employeur capables de m'aider techniquement, de l'ampleur et de la complexité des opinions susceptibles d'être exprimées.

(1) *Voir les articles 17, 28 et 13 des différents régimes pédagogiques qui traitent des services éducatifs particuliers aux élèves en difficulté.*

(2) *Le rapport du COPEX est le Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée qui a prévalu à l'adoption par le ministère de l'Education de son énoncé de politique et plan d'action concernant l'enfance en difficulté*
COPEX; *L'Education de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec;* ministère de l'Education; Québec; 1976.

C'est pourquoi j'ai opté pour un mode de sondage dont les réponses seraient le plus facile possible à compiler et à analyser, tout en ayant pour objectif que les questions couvrent l'ensemble de la problématique, rencontrent la situation de chaque groupe d'intervenants et amènent des réponses sans ambiguité.

En conséquence, j'ai choisi la formule du sondage par questions et réponses écrites, préférablement à des méthodes comme celle de l'entrevue-interview ou du sondage par téléphone.

Enfin, le sondage par questions et réponses écrites permettait de rejoindre un plus grand nombre d'intervenants.

Les questions du sondage ont porté sur quatre niveaux possibles d'intégration de l'élève en difficulté au système scolaire, ainsi qu'illustré par le modèle en cascade (1).

Ces niveaux d'intégrationet les modalités de services sont les suivants:

- L'élève en difficulté est intégré ou maintenu en classe régulière et l'enseignant responsable du groupe tente lui-même de répondre aux besoins de l'enfant.
- L'élève en difficulté est intégré ou maintenu en classe régulière et l'enseignant responsable du groupe, ainsi que l'élève, reçoivent de l'aide d'un enseignant spécialisé.
- L'élève en difficulté est inscrit ou maintenu en classe spéciale.
- L'élève en difficulté est inscrit ou maintenu à l'école spéciale.

Chaque personne qui avait à répondre au sondage devait choisir quel niveau de services et d'intégration il jugeait

(1) *Voir annexe I*

préférable pour l'élève; il devait se prononcer à trois reprises, car la question était posée en considérant la situation de l'élève manifestant d'importants retards scolaires de deux ans et plus, celle de l'élève déficient intellectuel et celle de l'élève manifestant des problèmes de comportement incompatibles avec le fonctionnement d'une classe régulière.

De plus, pour l'ensemble des personnes qui répondaient au sondage, à l'exception des parents des comités d'école, une quatrième question demandant leur accord pour du dénombrement flottant (1) leur a été posée.

Quant aux enseignants de l'adaptation scolaire, ils ont eu à répondre à une cinquième question leur demandant s'ils seraient favorables à un éventuel regroupement des élèves de l'école Bellevue, dite d'initiation au travail, dans une section de l'école polyvalente.

Enfin, je dois écrire que les questions n'ont porté que sur quatre des huit échelons du modèle en cascade, d'abord parce que certains niveaux ne sont que des variantes de ceux retenus pour le sondage, alors que les autres niveaux ne s'adressent qu'à des clientèles d'élèves en difficulté en très petite minorité, c'est-à-dire l'enseignement à domicile, en centre d'accueil ou hospitalier.

(1) *Le dénombrement flottant est une modalité d'organisation administrative qui permet à un enseignant, enseignante, généralement spécialisé(e) en rééducation, d'être dégagé(e) des responsabilités de titulariat d'un groupe d'élèves, afin de lui permettre d'aider l'enseignant de la classe régulière et les élèves en difficulté qui s'y retrouvent.*

Il faut aussi comprendre que les quatre échelons retenus sont ceux qu'on retrouve le plus communément en milieu scolaire et qu'en procédant de cette façon, cela permettait d'éviter la multiplicité et l'ambiguïté des questions, diminuait les possibilités de réponses et simplifiait la compilation et l'analyse des résultats.

- DEUXIEME PARTIE -

LA COMPILATION ET L'ANALYSE DES RESULTATS DE LA CONSULTATION

La participation au sondage

Le nombre de personnes qui ont répondu au sondage s'est élevé à trois cent trente (330) alors que quatre cent cinquante-neuf (459) individus avaient été pressentis, soit un pourcentage de 72%. Les personnes qui ont répondu se répartissent de la façon suivante:

Directeurs d'école:	15 sur 17	⟶ 88%	(1)
Parents des comités d'école:	107 sur 168	⟶ 64%	(2)
Enseignants du secteur régulier	164 sur 214	⟶ 77%	(3)
Enseignants en adaptation scola...:	29 sur 37	⟶ 78%	
Professionnels:	7 sur 11	⟶ 64%	
Cadres:	8 sur 12	⟶ 67%	

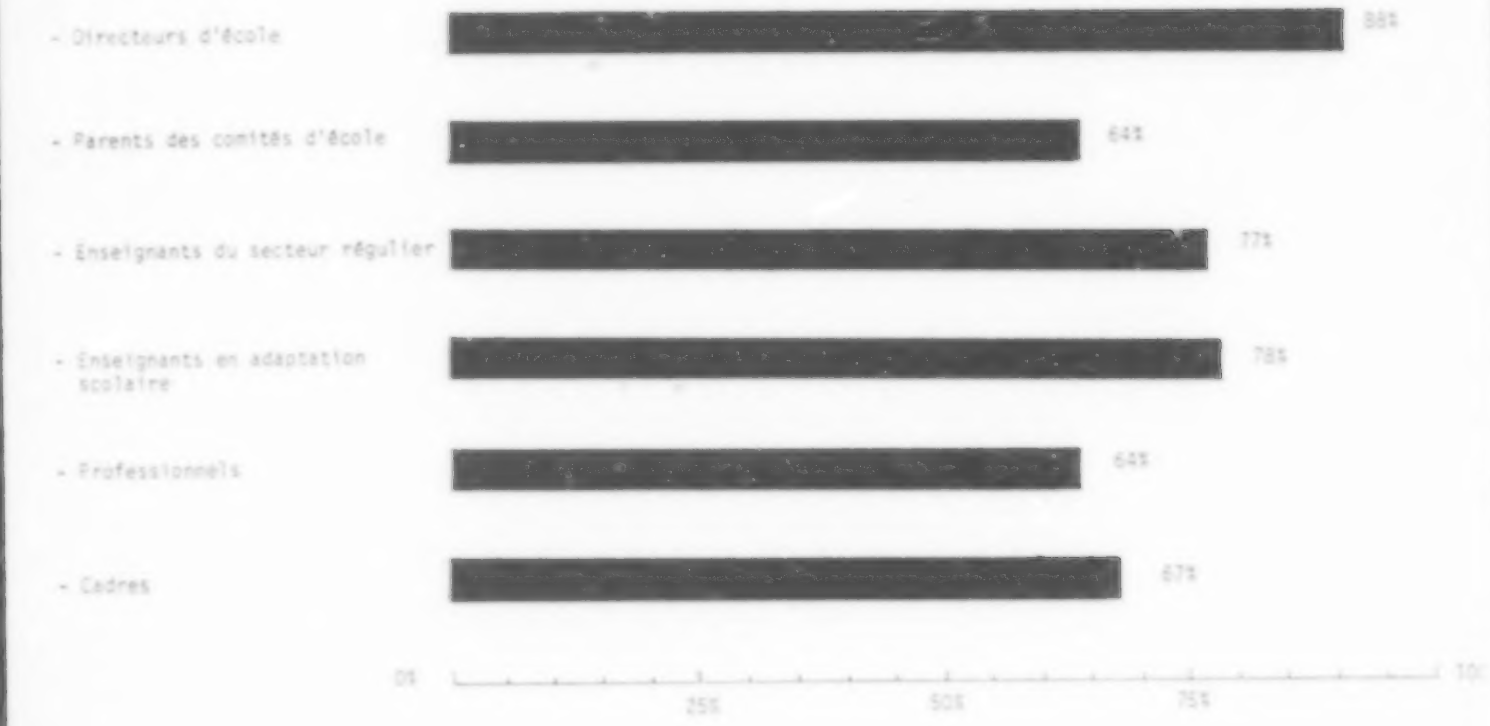
(1) *Les directeurs d'école qui ont été sollicités pour répondre au sondage sont ceux des écoles primaires, celui de la polyvalente, celui de l'école secondaire Ste-Croix et les directeurs-adjoints du pavillon de l'École polyvalente de l'enseignement professionnel court.*

(2) *Le bureau du directeur général établi à une moyenne de douze le nombre des membres des comités d'école, en raison de la fluctuation de la participation à ces comités.*

(3) *Ce sont tous les enseignants du primaire, y inclus les spécialistes, ainsi que les enseignants du pavillon de l'École polyvalente et de l'école Ste-Croix de l'Annonciation, qui ont été sollicités pour répondre au sondage.*

FIGURE II

COMPARAISON DU TAUX DE PARTICIPATION DES
DIVERS GROUPES DE PERSONNES AU SONDAGE



Analyse des réponses des divers groupes de personnes aux questions se rapportant aux différents niveaux de services et d'intégration au système scolaire (1)

Les directeurs d'école

Les directeurs et directrices d'école ont exprimé en majorité leur préférence pour l'inscription ou le maintien en classe spéciale de l'élève manifestant d'importants retards scolaires de deux ans et plus, et de celui en situation de déficience intellectuelle.

Quant à l'élève manifestant des problèmes de comportement, incompatibles avec le fonctionnement d'une classe régulière, ils préfèrent que cet enfant y demeure, mais avec le soutien d'un psychologue.

Les parents des comités d'école

Les parents ont manifesté majoritairement leur préférence pour le maintien en classe régulière avec soutien d'un psychologue ou d'un enseignant spécialisé de l'élève en situation d'importants retards scolaires et de celui manifestant des problèmes de comportement.

Quant à l'élève déficient intellectuel, les parents préfèrent que cet enfant reçoive des services en classe ou l'école spéciale.

(1) *S'il arrivait que le lecteur soit intéressé à connaître la formulation exacte des questions, des questionnaires pourront lui être remis sur demande. Afin de ne pas alourdir la présentation matérielle du document, les questionnaires n'ont pas été inscrits en annexe.*

Les enseignants du secteur régulier

Les enseignants qui oeuvrent auprès d'élèves en classe régulière estiment préférable que les élèves, déficients intellectuels et retards d'apprentissage, se retrouvent en classe spéciale.

En contrepartie, c'est par une très faible majorité de deux (2) personnes sur cent soixante-quatre (164) qu'ils jugent préférable que l'enfant manifestant des problèmes de comportement demeure en classe régulière pour y recevoir des services.

Les enseignants du secteur adaptation scolaire

Les enseignants spécialisés en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, et exerçant au secteur de l'adaptation scolaire, estiment en majorité que les élèves manifestant les formes d'inadaptation précédemment énumérées devraient se retrouver en classe spéciale.

Les professionnels

Les professionnels de la Commission scolaire croient que les élèves manifestant d'importants retards scolaires de deux (2) ans et plus, et ceux manifestant des problèmes de comportement incompatibles avec le fonctionnement d'une classe régulière, devraient néanmoins demeurer en classe régulière avec soutien d'un enseignant spécialisé ou d'un psychologue.

Quant à l'enfant déficient intellectuel, les professionnels optent pour l'inscription en classe spéciale.

Les cadres

Peu importe la catégorie d'inadaptation, les cadres jugent préférable que l'élève en difficulté se retrouve en classe régulière avec soutien de la part d'un spécialiste.

A souligner cependant, en ce qui concerne l'enfant en situation de déficience intellectuelle, que les réponses des cadres se répartissent à parts égales entre la classe régulière, la classe spéciale et l'école spéciale.

Conclusion

La conclusion générale qui s'impose c'est qu'aucun des six (6) groupes de personnes interrogées, considérées globalement, n'a opté en majorité pour l'école spéciale, ni pour le maintien en classe régulière avec comme seul soutien celui de l'enseignant régulier titulaire du groupe.

La préférence des divers agents d'éducation s'est faite entre la classe spéciale et la classe régulière avec soutien à l'enfant et à l'enseignant.

Dans le cas des enfants en retards importants d'apprentissage, les directeurs d'école et les enseignants ont choisi la classe spéciale, alors que les professionnels, les cadres et les parents ont opté pour la classe régulière avec soutien.

Quant aux enfants en situation de déficience intellectuelle, tous les groupes, à l'exception de celui des cadres, ont préféré majoritairement la classe spéciale.

En ce qui concerne les élèves manifestant des problèmes de comportement incompatibles avec le fonctionnement d'une classe régulière, les divers agents, à l'exception des enseignants du secteur de l'adaptation scolaire, ont fait le choix, pour ces enfants, de la classe régulière avec soutien de la part d'un psychologue. Il faut noter cependant que si 38% des enseignants du régulier ont préféré la classe régulière pour ces élèves, 37% ont exercé leur préférence pour la classe spéciale et 20% pour l'école spéciale: ce qui signifie, en dernière analyse, que les enseignants du secteur régulier considèrent majoritairement la marginalisation pour les élèves qui ont des problèmes de comportement.

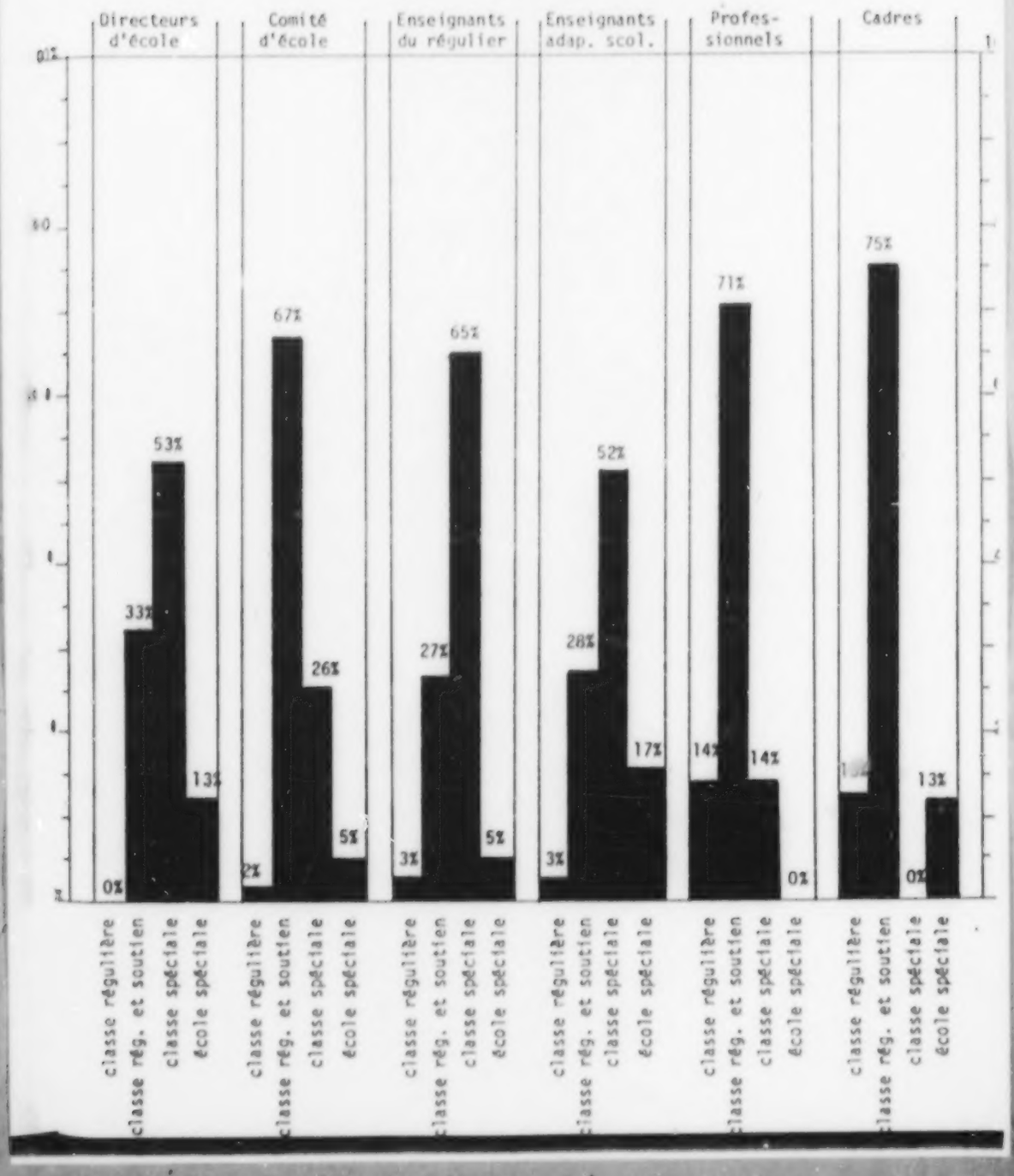
Afin d'exercer une plus grande discrimination des réponses, celles-ci seront analysées dans les pages qui suivent selon le secteur géographique où oeuvrent les enseignants, le niveau scolaire des élèves à qui ils enseignent et le statut professionnel qu'ils occupent.

Enfin, les figures III, IV, V, illustrent les particularités des réponses des différents groupes de personnes, en relation avec chacune des catégories d'inadaptation.

CHOIX DE DIFFERENTS NIVEAUX D'INTEGRATION

L'enfant manifestant d'importants retards scolaires de deux (2) ans et plus

Comparaison des réponses des différents groupes de personnes



CHOIX DE DIFFERENTS NIVEAUX D'INTEGRATION

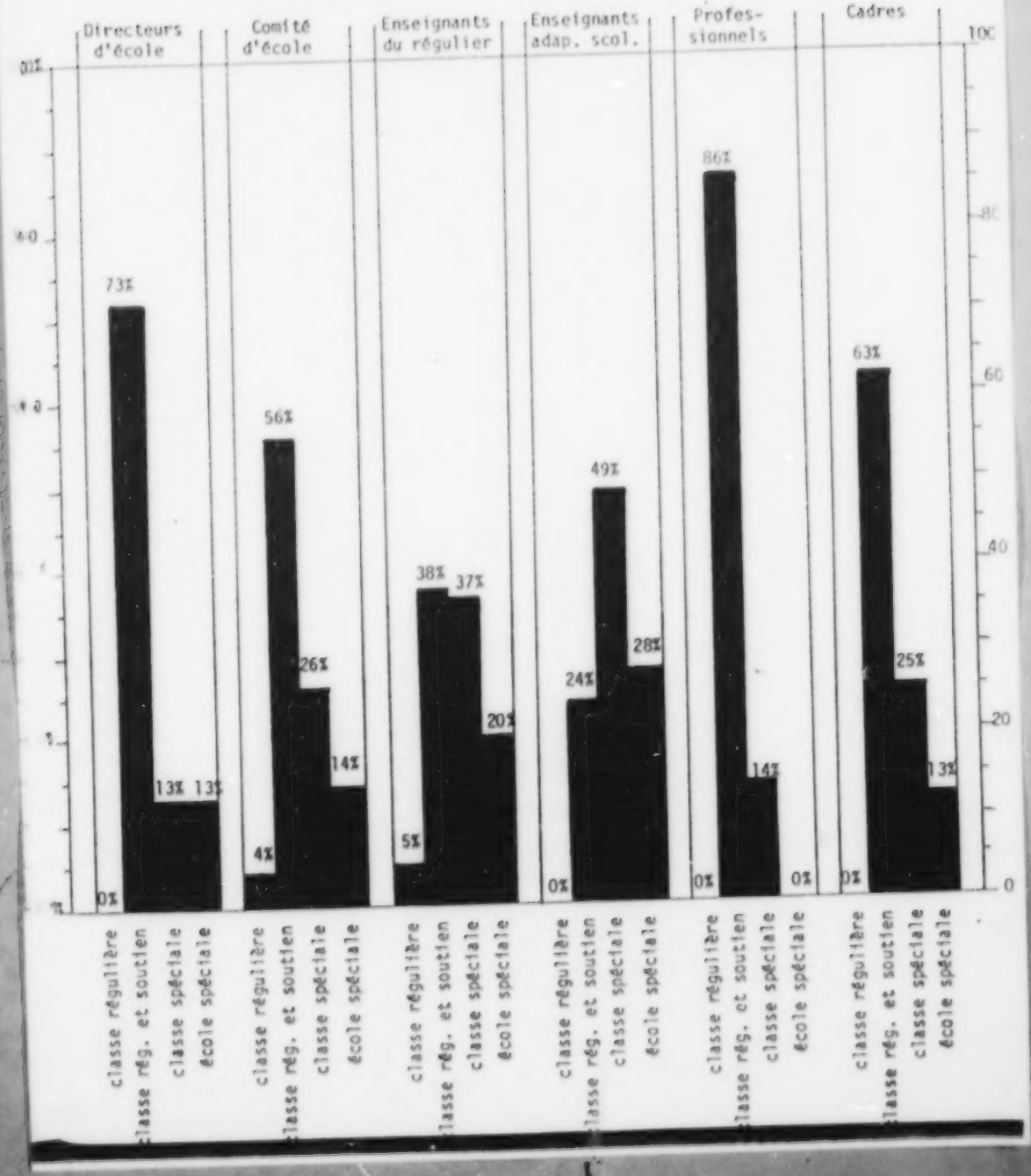
L'enfant en situation de déficience intellectuelle

Comparaison des réponses des différents groupes de personnes

CHOIX DE DIFFERENTS NIVEAUX D'INTEGRATION

L'enfant manifestant des problèmes de comportement

Comparaison des réponses des différents groupes de personnes



Analyse des réponses des enseignants du secteur régulier selon le secteur géographique où ils enseignent

A la Commission scolaire Pierre-Neveu, il est admis qu'il y a trois pôles géographiques: celui de Ferme-Neuve, de Mont-Laurier et celui du secteur de l'Annonciation. Outre ces trois (3) secteurs, il y a intérêt à considérer comme groupe l'ensemble des écoles institutionnelles, en raison de leur situation particulière qui demande ou exigerait des normes spécifiques de mise en place de services.

Cent soixante-quatre (164) enseignants du secteur régulier ont répondu au sondage; ces enseignants se répartissent de la façon suivante:

- cinquante-trois (53) du groupe des écoles institutionnelles;
- soixante-dix (70) des écoles de Mont-Laurier;
- quinze (15) des écoles de Ferme-Neuve;
- vingt-six (26) de l'école Ste-Croix de l'Annonciation.

Tous les secteurs ont opté en majorité pour le niveau de la classe spéciale en ce qui concerne les besoins de l'élève déficient intellectuel et de celui qui éprouve d'importants retards scolaires.

Il faut observer en outre que, si 36% et 24% des enseignants des écoles institutionnelles se sont exprimés pour la classe régulière, ces chiffres ne signifient pas que ces enseignants ont, par rapport à leurs collègues, une plus grande propension pour le maintien dans le milieu le plus normal possible des catégories d'élèves pré-cités.

En effet, il importe de considérer que, en plus de s'être exprimés à 51% et 55% pour le maintien en classe spéciale de l'élève en retards d'apprentissage et de celui déficient intellectuel, 13% et 21% de ces enseignants oeuvrant dans les écoles institutionnelles sont allés un peu plus loin dans la "marginalisation" de l'élève en difficulté, en retenant l'école spéciale préférable à la classe spéciale dans l'école régulière.

Ce qui en somme laisse voir que les enseignants des écoles institutionnelles, comme tous ceux des autres secteurs géographiques de la Commission scolaire Pierre-Neveu, préfèrent majoritairement la classe et l'école spéciales en guise de modalités de services pour l'enfant déficient intellectuel et celui qui manifeste d'importants retards scolaires de deux ans et plus.

Bilan des réponses des enseignants des classes régulières par secteur géographique

A) L'enfant manifestant d'importants retards scolaires de deux ans et plus

	Ecoles institutionnelles	Mont-Laurier	Ferme-Neuve	L'Annonciation
La classe régulière	0%	6%	0%	4%
La classe régulière avec soutien	36%	21%	13%	31%
La classe spéciale	51%	71%	87%	65%
L'école spéciale	13%	1%	0%	0%

B) L'enfant en situation de déficience intellectuelle

	Ecoles institutionnelles	Mont-Laurier	Ferme-Neuve	L'Annonciation
La classe régulière	0%	0%	0%	0%
La classe régulière avec soutien	24%	4%	7%	8%
La classe spéciale	55%	84%	73%	58%
L'école spéciale	21%	11%	20%	35%

Quant à l'élève manifestant des problèmes de comportement, incompatibles avec le fonctionnement d'une classe régulière, les enseignants de tous les secteurs préfèrent majoritairement que cet enfant soit inscrit ou maintenu en classe ou à l'école spéciale; cette tendance est toutefois moins accentuée que pour les catégories d'inadaptation précédentes, puisqu'un plus grand nombre préfère la classe régulière avec soutien de la part d'un psychologue.

C) L'enfant manifestant des problèmes de comportement, incompatibles avec le fonctionnement d'une classe régulière

	Ecoles institutionnelles	Mont-Laurier	Ferme-Neuve	L'Annonciation
La classe régulière	6%	7%	0%	0%
La classe régulière avec soutien	40%	36%	40%	42%
La classe spéciale	30%	41%	40%	38%
L'école spéciale	24%	16%	20%	19%

Analyse des réponses des enseignants du secteur régulier selon leur niveau d'enseignement

L'analyse des résultats de la consultation des enseignants du régulier, selon qu'ils enseignent en maternelle, au 1er cycle ou 2ième cycle du cours primaire, ou bien en 1ère et 2ième secondaire, confirme la tendance qu'ont les enseignants du secteur régulier d'opter pour l'inscription ou le maintien de l'élève en difficulté en classe ou à l'école spéciale.

De même, on peut observer, comme pour les analyses précédentes, que les enseignants sont plus nuancés lorsque vient le temps d'apprécier le niveau d'intégration au système scolaire de l'élève en difficulté de comportement: en effet, même s'ils ne le font pas majoritairement, plus d'enseignants se prononcent pour la classe régulière avec soutien de la part d'un psychologue.

L'examen comparatif des informations statistiques qui suivent permet cette constatation.

Bilan des réponses des enseignants des classes régulières selon leur niveau d'enseignement

A) L'enfant manifestant d'importants retards scolaires de deux ans et plus

	Maternelle	1er cycle primaire	2ième cycle primaire	1ère & 2ième secondaire
La classe régulière	9%	2%	4%	2%
La classe régulière avec soutien	55%	26%	27%	20%
La classe spéciale	36%	69%	57%	77%
L'école spéciale	0%	3%	12%	0%

B) L'enfant en situation de déficience intellectuelle

	Maternelle	1er cycle primaire	2ième cycle primaire	1ère & 2ième secondaire
La classe régulière	0%	0%	0%	0%
La classe régulière avec soutien	36%	11%	14%	2%
La classe spéciale	55%	66%	72%	75%
L'école spéciale	9%	23%	14%	2%

C) L'enfant manifestant des problèmes de comportement, incompatibles avec le fonctionnement d'une classe régulière

	Maternelle	1er cycle primaire	2ième cycle primaire	1ère & 2ième secondaire
La classe régulière	0%	6%	9%	0%
La classe régulière avec soutien	82%	40%	29%	35%
La classe spéciale	18%	32%	41%	45%
L'école spéciale	0%	21%	21%	20%

Analyse des réponses des enseignants du secteur de l'adaptation scolaire selon leur statut d'enseignement

Il y a trente-sept (37) enseignants au secteur de l'adaptation scolaire de la Commission scolaire Pierre-Neveu; vingt-neuf (29) ont répondu au sondage. Le statut de ces enseignants est d'être titulaire d'un groupe d'élèves au cours primaire, au cours secondaire, d'être responsable d'un atelier de formation au travail ou bien d'être spécialiste.

A l'exemple de leurs collègues du secteur régulier, les enseignants qui oeuvrent auprès des élèves en difficulté choisissent avec encore plus d'insistance la classe ou l'école spéciale.

L'illustration en chiffres bruts du nombre de personnes qui ont choisi les divers niveaux de services démontrent cette tendance fortement majoritaire pour l'enseignement spécialisé, et cela pour les trois catégories d'inadaptation retenues.

Bilan en chiffres bruts des réponses des enseignants du secteur de l'adaptation scolaire selon leur statut d'enseignement

A) L'enfant manifestant d'importants retards scolaires de deux ans et plus

	Titulaire au primaire	Titulaire au secondaire	Responsable d'atelier	Spécialiste
La classe régulière	1	0	0	0
La classe régulière avec soutien	4	3	0	1
La classe spéciale	11	3	1	0
L'école spéciale	0	2	2	1

B) L'enfant en situation de déficience intellectuelle

	Titulaire au primaire	Titulaire au secondaire	Responsable d'atelier	Spécialiste
La classe régulière	0	0	0	0
La classe régulière avec soutien	1	1	0	0
La classe spéciale	15	4	1	1
L'école spéciale	0	3	2	1

C) L'enfant manifestant des problèmes de comportement, incompatibles avec le fonctionnement d'une classe régulière

	Titulaire au primaire	Titulaire au secondaire	Responsable d'atelier	Spécialiste
La classe régulière	0	0	0	0
La classe régulière avec soutien	5	1	0	1
La classe spéciale	10	3	1	0
L'école spéciale	1	4	2	1

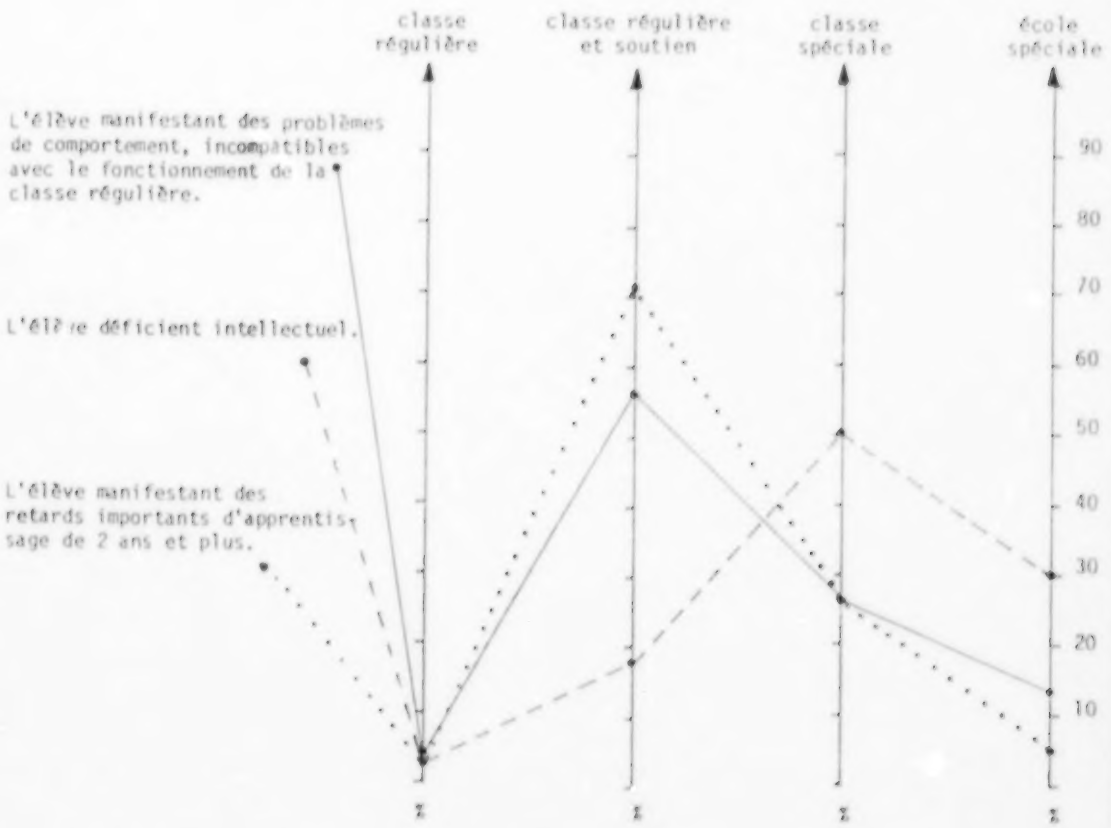
Analyse des réponses des parents des comités d'école

Les parents des comités d'école ont opté en majorité pour le niveau de la classe régulière avec soutien à l'enseignant et à l'élève en difficulté. Par contre pour l'enfant déficient intellectuel, les parents estiment préférable à 50% la classe spéciale dans l'école régulière et à 30% l'école spéciale.

Enfin, les réponses des parents comparées à celles de tous les autres groupes de personnes, montrent que ceux-ci, conjointement avec les professionnels et les cadres de la Commission scolaire, sont nettement en faveur du maintien en classe régulière avec soutien particulier de l'élève en retards importants d'apprentissage et de celui manifestant des problèmes de comportement.

FIGURE VI

Illustration en pourcentage des réponses des parents
des comités d'école
selon le niveau d'intégration désiré des élèves en difficulté



Analyse comparative des réponses des directeurs d'école, des cadres, des professionnels

L'analyse comparative des chiffres bruts des réponses des directeurs d'école, des cadres et des professionnels démontrent que les directeurs d'école, dans une proportion de deux (2) sur trois (3) favorisent une certaine forme de "marginalisation", soit en classe ou école spéciale, de l'élève déficient intellectuel et de celui qui éprouve des retards importants d'apprentissage. Quant aux cadres et aux professionnels, ils le font dans une proportion d'une (1) personne sur huit (8) et d'une (1) personne sur sept (7) pour l'élève en troubles d'apprentissage, alors que pour l'enfant déficient intellectuel c'est un rapport d'une (1) personne sur deux (2) pour les cadres et de quatre (4) sur sept (7) pour les professionnels.

L'illustration sous forme de diagramme permet de constater la disparité importante de ces proportions. (Figure VII)

Quant au choix de niveau d'intégration pour l'élève en difficulté de comportement, les trois (3) groupes ont opté majoritairement pour la classe régulière avec soutien de la part d'un psychologue.

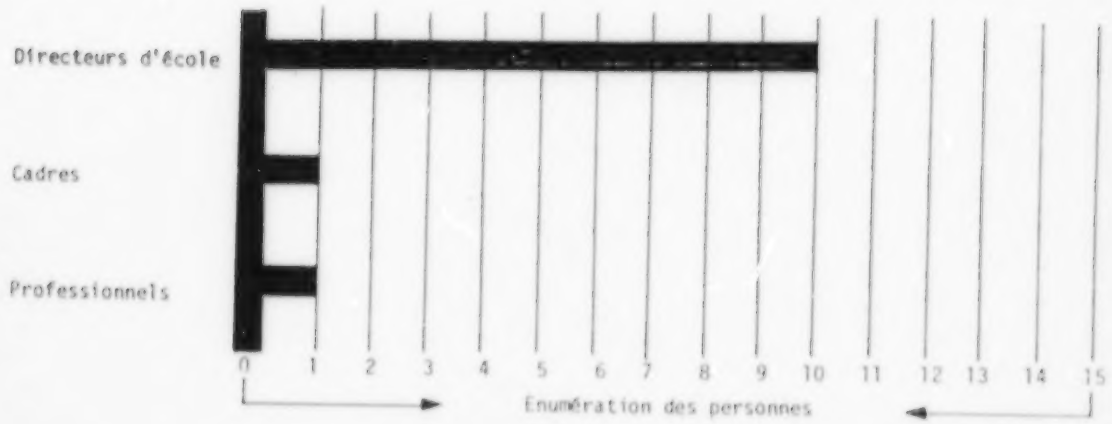
Analyse des réponses des divers groupes de personnes aux questions sur le dénombrement flottant et le regroupement des élèves de l'école spéciale Bellevue à l'école polyvalente St-Joseph

Tel qu'écrit au début de ce document, la raison d'être de cette consultation a été de recueillir des informations susceptibles d'apporter des éléments de solution à la problématique d'élaboration d'une politique des services aux élèves en difficulté sur le territoire de la Commission scolaire Pierre-Neveu.

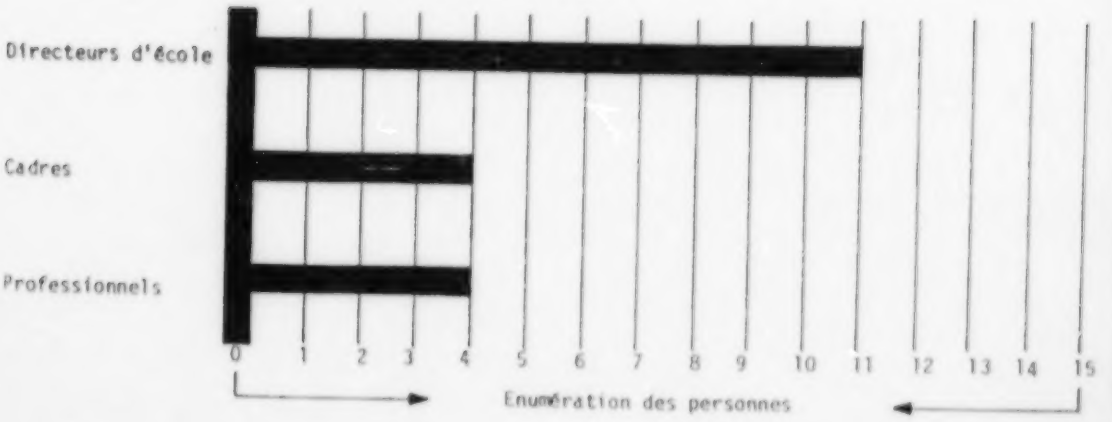
FIGURE VII

Enumération des personnes selon leur corps d'emploi
ayant opté pour le niveau de la classe
et de l'école spéciales considérées conjointement

A) L'enfant en retards importants d'apprentissage de deux ans et plus



B) L'élève déficient intellectuel



C'est en raison de cet objectif, que deux (2) questions spécifiques ont été ajoutées au sondage: l'une portant sur la mise en place du dénombrement flottant, c'est-à-dire un soutien à l'élève en difficulté et à l'enseignant de la calsse régulière; l'autre sur un regroupement éventuel des élèves de l'école spéciale Bellevue dans une section de la polyvalente St-Joseph.

Quinze (15) directeurs d'école ont répondu à la question sur le dénombrement flottant: treize (13) sont d'accord à ce qu'il y en ait, deux (2) ne le sont pas.

Six (6) professionnels sont d'accord à la mise en place de dénombrement flottant, alors qu'un (1) s'y refuse.

Quant aux huit (8) cadres qui ont répondu au sondage, tous sont en faveur de la mise en place d'un tel service.

Interrogés sur la possibilité qu'il y ait quelques élèves de plus dans leur groupe, condition sine qua non à la mise en place du dénombrement flottant, les cent soixante-quatre (164) enseignants du secteur régulier ont répondu à 67% qu'ils n'étaient pas d'accord: c'est-à-dire que cent dix (110) ont manifesté leur désaccord, alors que cinquante-quatre (54) ont acquiescé à cette condition de la mise en place de ce qu'on appelle le dénombrement flottant.

Quant au vingt-neuf (29) enseignants du secteur de l'adaptation scolaire, vingt-et-un (21) sont d'accord à oeuvrer dans le cadre de cette formule d'aide à l'élève en difficulté et à son enseignant titulaire. Questionnés sur l'éventualité d'un regroupement à l'école Polyvalente des élèves de l'école Bellevue, seize (16) enseignants de l'adaptation scolaire du primaire et du secondaire ont exprimé leur désaccord, alors que treize (13) l'acceptaient.

Concernant cette question du regroupement des élèves en difficulté à l'école Polyvalente, une statistique particulière laisse voir que, sur treize (13) enseignants de l'adaptation scolaire du secondaire, neuf (9) refusent ce transfert des élèves de l'école Bellevue.

Conclusion générale

Il va de soi qu'il importe de souligner, en guise de conclusion, qu'un sondage demeure un instrument de travail et qu'il faut éviter de considérer les informations qu'il génère d'une absolue application. Cela étant écrit, on peut souligner que le sondage sur le maintien de l'élève en difficulté a permis la cueillette des renseignements suivants:

- Les directeurs d'école, les enseignants du secteur régulier et ceux de l'adaptation scolaire ont opté majoritairement pour la classe et l'école spéciales, en ce qui concerne l'élève déficient intellectuel et celui qui manifeste d'importants retards scolaires.

- Les directions d'école, les cadres, les professionnels, les parents favorisent majoritairement la classe régulière avec soutien de la part d'un psychologue pour l'élève en difficulté de comportement.

- Les enseignants du secteur régulier et de celui de l'adaptation scolaire préfèrent l'inscription en classe ou école spéciale de l'élève qui éprouve des difficultés de comportement incompatibles avec le fonctionnement de la classe régulière.

- Les enseignants du secteur régulier, en plus de favoriser la classe et l'école spéciales, se montrent réticents face à la mise en place du dénombrement flottant.

- L'ensemble des groupes interrogés, à l'exception des enseignants du secteur régulier, sont favorables à l'organisation du dénombrement flottant.

- Les parents, les cadres et les professionnels préfèrent généralement la classe régulière avec soutien pour l'ensemble des catégories d'inadaptation.

- Les enseignants du secteur de l'adaptation scolaire sont en désaccord avec le regroupement des élèves de l'école spéciale Bellevue à la polyvalente St-Joseph.

En terminant, on peut considérer la cote de 72% de participation au sondage comme un indice véritable de fiabilité, en retenant néanmoins toutes les variables qui peuvent intervenir dans la passation d'un sondage.

ANNEXE 1

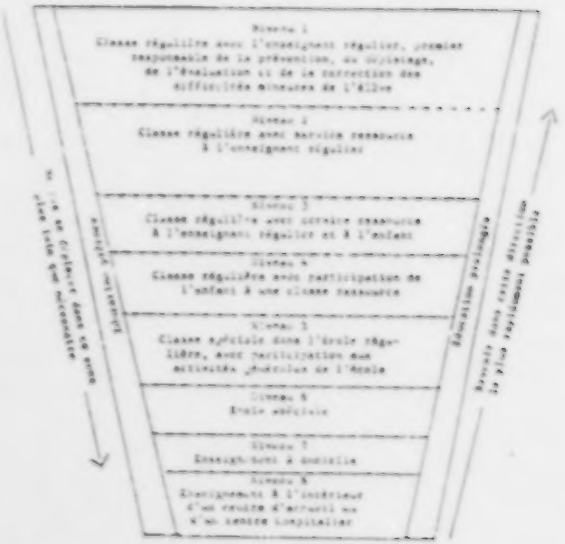
TABLEAU COMPARATIF DU SYSTEME EN CASCADE DU RAPPORT COPEX

ET DE CELUI DU CHERCHEUR AMERICAIN B. R. GEARHEART

ANNEXE

LE SYSTEME EN CASCADE

Un modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement*



*Adapté de B.R. Gearheart, Organization and Administration of Educational Programs for Exceptional Children (Springfield, Ill., Thomas, 1973), p. 242.

THE CASCADE SYSTEM OF SPECIAL EDUCATION SERVICE

* This means the development of positive cognitive, affective, and psychomotor skills in all pupils that will reduce or prevent the frequency of handicapping behavior.

† Special schools in public school systems

ANNEXE II

LA COMMISSION SCOLAIRE PIERRE-NEVEU
525, RUE DE LA MADONE
MONT-LAURIER (Québec)
J9L 1S4
819 623-4310

AUX DIRECTIONS DES ECOLES PRIMAIRES
ET SECONDAIRES

Madame,
Monsieur,

Je vous fais part du document officiel "Politique et plan d'action à l'intention des enfants et des adolescents en difficulté d'adaptation et d'apprentissage" adopté par la Commission scolaire Pierre-Neveu à sa réunion du 7 février 1994. Une copie de la résolution est jointe à la présente.

Je vous invite à faire une diffusion la plus large possible de ce document auprès des professionnels et des enseignants, spécialement ceux qui ont participé aux diverses étapes de consultation.

Je vous prie aussi de transmettre au nom de M. Derek Brady et en mon nom des remerciements sincères à ceux qui ont mis temps et énergie pour faire part de leurs recommandations. Elles ont grandement contribué à "bonifier" le projet.

Le plus engageant est encore à faire, soit tendre le plus tôt possible vers les orientations et le plan défini dans cette politique, afin d'assurer à nos élèves les meilleurs services possibles.

La directrice des services éducatifs,

Roger Lapointe

RL/jll

Pièces jointes.

ANNEXE III

La Commission Scolaire Pierre-Neveu

525, rue de la Madone

MONT-LAURIER, P.Q. J9L 1S4

EXTRAIT du Livre des Délibérations du Conseil des Commissaires de la Commission scolaire Pierre-Neveu.

Rés. no. C-2044-84: POLITIQUE E.D.A.A.

La commissaire Claudette Latreille propose et il est résolu que la Commission scolaire Pierre-Neveu adopte la politique ainsi que le plan d'action à l'intention des enfants et des adolescents en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, tels que présentés par la direction des services éducatifs. Le document contenant la politique ainsi que le plan d'action est déposé aux archives officielles sous la cote D.O. C.C. 1984-89.

ADOPTÉE À L'UNANIMITÉ.

Vraie copie d'une résolution adoptée par le Conseil des Commissaires de la Commission scolaire Pierre-Neveu, à sa session régulière du 7 février 1984, à laquelle il y avait quorum.

Donné à Mont-Laurier, ce dixième jour de février mil neuf cent quatre-vingt-quatre.

ROGER LAFONTAINE,
directeur général.

CLAUDE TREMBLAY,
secrétaire général.

ANNEXE IV

DOCUMENT OFFICIEL

POLITIQUE ET PLAN D'ACTION

A L'INTENTION

DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS

EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

COMMISSION SCOLAIRE PIERRE NEVEU

SERVICES EDUCATIFS

FEVRIER 1984

L'énoncé de Politique et Plan d'action À l'intention des enfants et des adolescents en difficulté d'adaptation et d'apprentissage de la commission scolaire Pierre Neveu a été soumis à la consultation des groupes de personnes suivants.

- Les directeurs d'école du cours primaire.
- Les directeurs d'école du cours secondaire y incluant des professionnels des services personnels aux élèves.
- L'équipe des enseignants et enseignantes de l'école Bellevue.
- L'équipe des enseignants et enseignantes du Pavillon de l'école polyvalente St-Joseph.
- Le comité syndical de l'adaptation scolaire des enseignants du primaire et du secondaire.
- L'équipe des professionnels et coordonnateurs des services éducatifs.

Suite à cette consultation, la Politique et Plan d'action a été soumise à la ratification de la table de concertation, les directeurs d'école en réunion avec le directeur général, et remise pour autorisation au Conseil des commissaires.

TABLE DES MATIERES

Présentation, 4

Problématique, 6

Finalités de la Politique et Plan d'action, 8

Plan d'organisation des services, 10

Plan d'interventions, 16

Conclusion: Modalités d'application de la Politique et Plan d'action, 21

Annexe: Echéancier des mesures découlant de l'adoption de la Politique et Plan d'action à l'intention des enfants et des adolescents en difficulté d'adaptation et d'apprentissage sur le territoire de la Commission scolaire Pierre Neveu, 23

PRESENTATION

En novembre 1982, les directeurs d'école du cours primaire établissaient cinq priorités d'action dans le cadre de l'application des règlements concernant le régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire.

Ce choix de priorités d'actions était aussi accepté par les directeurs d'école du cours secondaire.

Une de ces priorités déterminait que la commission scolaire Pierre Neveu devait adopter une politique et plan d'action en relation avec la politique ministérielle de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

La commission scolaire Pierre Neveu n'est pas demeurée silencieuse à cette demande. Elle présente un énoncé de Politique et Plan d'action à l'intention des enfants et des adolescents en difficulté d'adaptation et d'apprentissage de son territoire qui, nous le souhaitons, saura répondre aux besoins de cette clientèle.

Nous osons croire que l'effort collectif qu'exigera l'application de cette politique permettra de rejoindre tous les élèves en difficulté sous la responsabilité des écoles et de la commission scolaire Pierre Neveu.

Nous voulons que l'attribution des services aux élèves en difficulté procède, comme il a été souhaité en consultation, d'une "justice distributive" et que les intervenants des écoles aient des moyens pour répondre aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

La direction des services éducatifs

PROBLEMATIQUE

A l'automne 1978, le ministère de l'Éducation du Québec faisait connaître un Énoncé de politique et plan d'action concernant l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Cette politique ministérielle à l'intention des élèves en difficulté (1) reposait sur trois orientations fondamentales qui sont les suivantes:

- accessibilité à un système public d'éducation;
- accessibilité à une éducation de qualité;
- accessibilité à l'éducation dans le cadre le plus normal possible.

La parution de cette politique a confronté la commission scolaire Pierre Neveu à la nécessité d'adopter une série de mesures susceptibles de développer les services aux élèves en difficulté de son territoire dans le sens des orientations de cette politique ministérielle.

En 1981, l'adoption d'un Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire, ainsi que pour celui du secondaire, ne laissait plus aucune alternative aux commissions scolaires: elles devaient adopter une politique qui prendrait au moins en considération le troisième volet de la politique gouvernementale, à savoir l'accessibilité à l'éducation dans le milieu le plus normal possible de l'élève en difficulté.

(1) La définition de l'élève en difficulté est celle qu'on retrouve dans le Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire, ainsi que celui du secondaire. Cette définition de l'élève en difficulté est la suivante: "Tout élève souffrant de déficience mentale, sensorielle ou physique, de mésadaptation socio-affective, de problèmes d'apprentissage ou de plusieurs de ces handicaps.

Le texte de ce règlement est le suivant:

"Après consultation de leurs parents, des services éducatifs spéciaux sont dispensés aux élèves qui ont besoin de rééducation et de réadaptation.

L'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage aux activités régulières d'enseignement, de services personnels aux élèves et de services complémentaires aux élèves doit être favorisée, selon la politique de la Commission scolaire en la matière, dans tous les cas où une telle mesure est possible, profitable à l'élève et propre à faciliter son insertion sociale et ses apprentissages scolaires". (1)

C'est face à cet article du règlement du régime pédagogique que les directions d'école en arrivaient, au cours de l'automne 1982, à retenir en plus de quatre autres priorités (2) celle concernant l'adoption d'une Politique et Plan d'action à l'intention des élèves en difficulté sur le territoire de la commission scolaire Pierre-Neveu.

Enfin, le texte de l'article 8-9.01 des Dispositions constituant des conventions collectives pour les années de 1983 à 1985 précise que,

"Si ce n'est déjà fait, la Commission doit adopter une politique de services éducatifs particuliers aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage qui favorise leur intégration dans des classes régulières".

(1) Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation; Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation pré-scolaire; 1981; p. 35.

(2) Les quatres autres priorités retenues étaient la mesure et l'évaluation, le devis d'implantation des programmes, les services personnels aux élèves une politique de sorties dans le milieu.

FINALITES DE LA POLITIQUE ET PLAN D'ACTION

Les finalités de la Politique et Plan d'action de la commission scolaire Pierre Neveu concernant l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage sur son territoire est d'assurer à celle-ci:

- l'accessibilité à l'école publique ou à des services éducatifs dispensés dans un établissement du ministère des Affaires sociales, suite à une entente entre ce Ministère et la Commission scolaire;

- l'accessibilité à une éducation de qualité devant favoriser le développement complet de l'élève;

- l'accessibilité à l'éducation dans le milieu le plus normal possible.

Les finalités de cette Politique et Plan d'action reposent sur une philosophie de l'éducation axée sur le développement intégral de l'enfant, son progrès continu et une adaptation des moyens aux situations qu'il vit, dans le milieu le plus normal possible. C'est le même objectif que définit le Ministère, dans l'Ecole québécoise, lorsqu'il précise que l'Education au Québec "vise à développer la personne dans toutes ses dimensions: la personne est corps, intelligence, affectivité. Elle a une dimension sociale. Dans son existence, elle intègre une morale et, très souvent, une religion". (1)

(1) Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education; l'Ecole québécoise, énoncé de politique et plan d'action; 1979; p. 26.

Conséquemment, et en conformité avec les finalités de l'école québécoise, la Politique et Plan d'action des services aux élèves en difficulté de la commission scolaire Pierre Neveu favorisent l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et de l'adolescent en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Cette Politique et Plan d'action veulent assurer le développement de la personne de l'enfant et de l'adolescent en difficulté "qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur; et qui a besoin d'aimer et d'être aimé".

Enfin, la Politique et Plan d'action de la commission scolaire Pierre Neveu considère l'enfant et l'adolescent en difficulté comme un être social en rapport étroit avec le milieu scolaire et la collectivité.

La Commission scolaire retient donc les valeurs et les finalités de l'Ecole québécoise, quitte à en privilégier certaines dans le respect des intervenants du milieu.

(1) op. cit. p. 26

PLAN D'ORGANISATION DES SERVICES

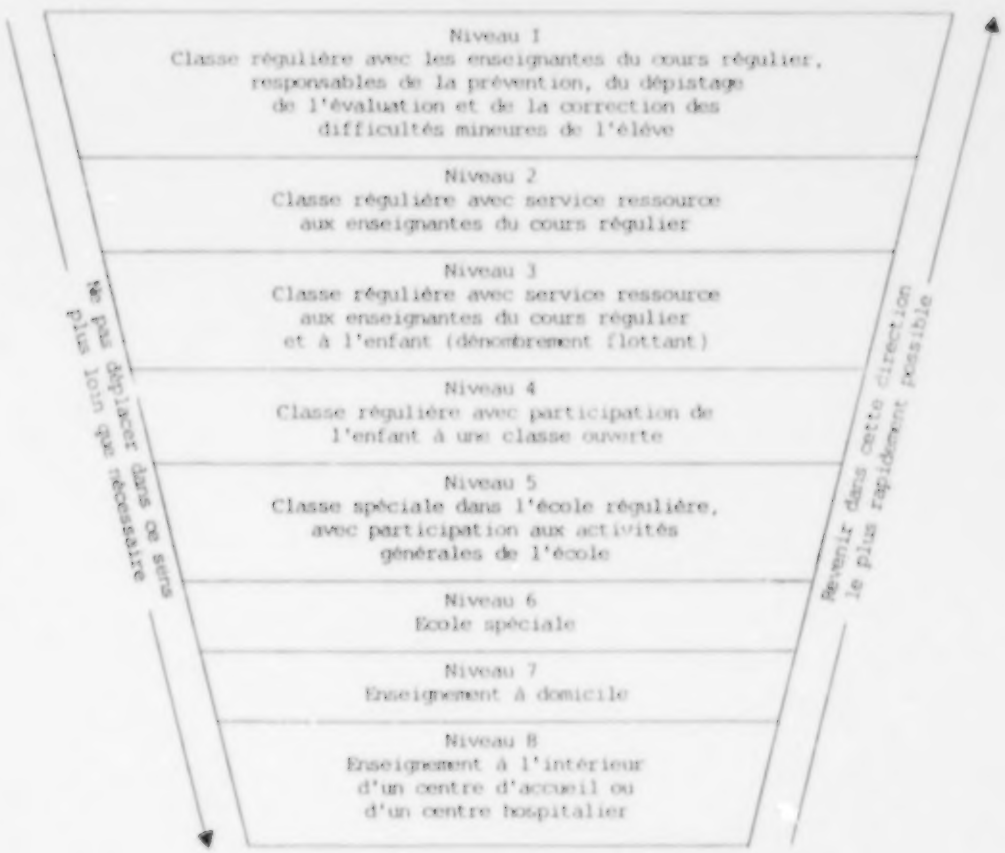
L'organisation des services éducatifs particuliers a pour cadre théorique le système en cascade, tel que proposé par le rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX).

Tel que l'illustre le schéma du système en cascade, les services éducatifs particuliers s'organisent de la façon la moins marginalisante possible et permettent à l'élève en difficulté de retourner le plus rapidement souhaitable vers les niveaux supérieurs de la cascade.

- FIGURE 1 -

LE SYSTEME EN CASCADE

Un modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement



(1) Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Comité provincial de l'Enfance inadaptée (COPEX); l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec; Rapport: Québec, 1977.

Au cours primaire

Des services éducatifs particuliers au niveau de la classe régulière, selon les descriptions des niveaux 1, 2, 3 et 4 du système en cascade s'organisent dans le but de lutter contre l'aggravation, la récidive ou l'extension de certains troubles d'apprentissage.

Des services particuliers au niveau de la classe dite régulière sont mis en oeuvre sous forme de classe ouverte, niveau 4 du système en cascade pour les élèves aux aptitudes intellectuelles dans la moyenne ou au-delà et qui présentent des besoins au plan de l'affectivité et de la socialisation.

Des classes dites spéciales, niveau 5 du système en cascade, sont organisées, maintenues et améliorées pour les élèves en situation de déficience mentale ou de troubles de l'apprentissage.

Des guides spécifiques d'organisation des services éducatifs particuliers selon les différents niveaux du système en cascade sont élaborés. Chaque guide contient en annexe les responsabilités des différents intervenants dans la mise en oeuvre des services prescrits.

La répartition géographique des services éducatifs particuliers des niveaux 3, 4 et 5 se fait dans un esprit d'équité et de "justice distributive" et procède d'une évaluation des besoins des élèves et des ressources humaines, financières et matérielles de la Commission scolaire.

Tableau I

Répartition géographique
des services aux élèves — difficulté
du cours primaire
selon les niveaux 3, 4 et 5 du système en cascade

Niveaux du système en cascade	CATÉGORIES DE DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE OU D'ADAPTATION	SECTEURS GÉOGRAPHIQUES			
		Pierre-Neveu et institutionnelle no. 2	Mont-Laurier	Écoles institutionnelles nos 3 - 4 - 6	L'Annonciation et école institutionnelle no. 1
3 Dénombrement flottant	Difficultés d'apprentissage	X	X	X	X
	Mésadaptation socio-affective				
	Handicaps sensoriels	X	X	X	X
	Déficience mentale				
	Handicaps physiques		X		
4 Classe ouverte	Difficultés d'apprentissage				
	Mésadaptation socio-affective		X		
	Handicaps sensoriels				
	Déficience mentale				
	Handicaps physiques				
5 Classe spéciale	Difficultés d'apprentissage	X	X		X
	Mésadaptation socio-affective		X		
	Handicaps sensoriels				
	Déficience mentale		X		
	Handicaps physiques				

Légende: le symbole X indique le secteur géographique où on retrouve le niveau de services.

Remarque: les services de niveau 5, sous forme de classe spéciale, s'adressent à l'ensemble des élèves en difficulté du territoire de la commission scolaire Pierre Neveu.

Au cours secondaire

Des services éducatifs particuliers, en étroite corrélation avec le contenu des programmes d'enseignement/apprentissage des classes régulières, s'organisent selon les descriptions des niveaux 3 et 4 du système en cascade, avec comme objectif essentiel de parer aux nombreux facteurs d'inadaptation qui confrontent les jeunes adolescents et adolescentes au début de leur cours secondaire.

Des services sous forme de classes spéciales dites de recyclage dans l'école secondaire régulière sont organisés pour les élèves à la maturité et à la motivation personnelle adéquate et qui présentent des besoins au plan de la consolidation et de l'acquisition de connaissances/habiletés contenues dans les programmes d'enseignement/apprentissage de fin du cours primaire.

Ces services éducatifs particuliers selon les niveaux 3, 4 et 5 du système en cascade sont organisés selon les priorités suivantes: mise en place du dénombrement flottant, organisation de groupes-élèves d'abord en français, puis en mathématique et enfin élaboration de projets spécifiques à l'intention de la clientèle dite mésadaptée socio-affective. Cependant la mise en oeuvre de ces services est d'abord précédée de solutions susceptibles de déterminer avec précision la clientèle devant s'inscrire en classe de 7^{e} au primaire et en classe de recyclage au secondaire; cette détermination de la clientèle tient compte des services à offrir aux élèves en troubles graves de l'apprentissage.

L'organisation de services éducatifs particuliers intégrés à la polyvalente St-Joseph à l'intention des élèves de l'école Bellevue, dite d'initiation au travail, est l'objet d'une étude devant tenir compte d'un réaménagement des équipements scolaires et de la mise en application de cheminements particuliers favorisant l'insertion sociale et scolaire des élèves manifestant des troubles graves de l'apprentissage.

La Commission scolaire statue sur l'intégration à la polyvalente des élèves de l'école Bellevue, dite d'initiation au travail ou sur le maintien et la relance de cette école et des services qui y sont dispensés.

Tableau II

Localisation

des services éducatifs aux élèves en difficulté

du cours secondaire

selon les niveaux 3, 4, 5 et 6 du système en cascade

Niveaux du système en cascade	CATEGORIES DE DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE OU D'ADAPTATION	SECTEURS D'ENSEIGNEMENT		
		Professionnel court	Initiation au travail (école Bellevue)	Secondaire régulier
Dénominateur flottant	Difficultés d'apprentissage	X		X
	Mésadaptation socio-affective			X
	Handicaps sensoriels	X		
	Déficience mentale			X
	Handicaps physiques	X		
Classe ouverte	Difficultés d'apprentissage	X		X
	Mésadaptation socio-affective			
	Handicaps sensoriels			
	Déficience mentale			
	Handicaps physiques			
Classe spéciale	Difficultés d'apprentissage	X		X
	Mésadaptation socio-affective			
	Handicaps sensoriels			
	Déficience mentale			
	Handicaps physiques			
Ecole spéciale	Difficultés d'apprentissage		X	
	Mésadaptation socio-affective		X	
	Handicaps sensoriels			
	Déficience mentale		X	
	Handicaps physiques			

Légende: le symbole X indique le secteur d'enseignement où on retrouve le niveau de services.

PLAN D'INTERVENTIONS

Le Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire, ainsi que celui du secondaire, dans ses articles (1) traitant de la mise en oeuvre de services éducatifs particuliers précise que:

> "L'intervention éducative auprès des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage comporte de nombreuses étapes. Le rapport COPEX énumère les suivantes: "la prévention, le dépistage, l'évaluation, l'intervention sous forme d'éducation, de rééducation ou de réadaptation, la réévaluation et la relance".

Ces étapes constituent le cadre d'interventions de la Politique et Plan d'action de la Commission scolaire Pierre Neveu à l'intention de ses élèves en difficulté.

La prévention

Les services éducatifs particuliers sous forme de soutien à l'élève en difficulté et aux enseignantes des classes régulières (dénombrement flottant) s'organisent de façon à pouvoir répondre aux besoins des enfants de maternelle.

La Commission scolaire intègre à ses services l'éducation préscolaire des enfants de quatre et cinq ans handicapés physiques, mentaux et sensoriels.

(1) Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation; Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire; 1981; p. 54.

Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation; Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire; 1981; p. 54.

La Commission scolaire favorise par des moyens et des activités spécifiques la mise à jour des connaissances et habiletés des enseignants et enseignantes qui ont à intervenir auprès d'élèves en difficulté.

Des enseignantes spécialistes de la rééducation et de la récupération sont assignées auprès des enseignantes et des élèves des classes régululières.

Le dépistage

La Commission scolaire organise au niveau des classes de troisième année et de sixième année du cours primaire le dépistage des élèves devant nécessiter des services éducatifs particuliers. Les activités de dépistage se font dans l'esprit de la politique générale d'évaluation pédagogique du ministère de l'Education.

Dans le cadre de leurs activités professionnelles, les intervenants des services personnels aux élèves et les enseignantes spécialistes oeuvrant en dénombrement flottant participent aux activités de dépistage et d'identification des services éducatifs particuliers à dispenser.

L'évaluation

L'élaboration du plan d'interventions devant être mis en oeuvre par la personne ressource auprès de l'élève en difficulté en classe régulière procède d'une évaluation dont les valeurs, les fondements et les buts sont ceux formulés par la politique générale d'évaluation du ministère de l'Education.

Dans le cadre de la mise en place de services éducatifs particuliers selon les différents niveaux du système en cascade, l'évaluation

des besoins de l'élève au plan de l'affectivité et de la sociabilité est faite par un psychologue, alors que l'évaluation des besoins au plan de l'apprentissage scolaire est du ressort de l'enseignante spécialiste en adaptation scolaire ou en orthopédagogie.

Conséquemment, l'évaluation des élèves en situation de déficience intellectuelle et/ou de mésadaptation socio-affective est faite par une personne qualifiée selon les prescriptions scientifiques, alors que les difficultés d'apprentissage sont identifiées à l'aide de tests dits orthopédagogiques et de tests pour mesurer la qualité des apprentissages scolaires et para-scolaires.

L'intervention

La Commission scolaire conclut et maintien des ententes de scolarisation des enfants inscrits en Centre de jour de la Corporation du Pavillon du Parc au ministère des affaires sociales. Elle assure les services aux enfants handicapés sensoriels de son territoire et identifie les écoles de son territoire accessibles aux enfants handicapés physiques.

La Commission scolaire applique les Programmes de formation pour enfants déficients mentaux moyens promulgués par le ministère de l'Éducation et elle en établit les modalités d'utilisation et de supervision.

Les divers intervenants du milieu des écoles sont informés du contenu des guides d'activités d'éducation, de rééducation et de réadaptation et la Commission scolaire en établit les modalités d'utilisation.

Un inventaire de matériel didactique susceptible d'être utilisé auprès des élèves en difficulté est élaboré et distribué aux écoles.

Les projets éducatifs devant s'élaborer au sein des écoles de la Commission scolaire considèrent l'intervention auprès d'élèves en difficulté au même titre que tout autre mesure devant s'élaborer dans le cadre de ces projets.

La Commission scolaire favorise la mise en oeuvre et le maintien de services scolaires à l'intention des jeunes adultes de 16 à 21 ans en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Des modalités d'encadrement sont élaborées et appliquées auprès des élèves qui présentent des difficultés sévères d'adaptation et/ou d'apprentissage au primaire et au secondaire et la Commission scolaire procède annuellement à la demande d'allocations financières pour du personnel supplémentaire, auprès du bureau régional du ministère de l'Education, afin de s'assurer de ressources suffisantes à la mise en oeuvre de ces modalités d'encadrement.

Les modalités d'utilisation des programmes d'enseignement/apprentissage du cours régulier auprès des élèves en difficulté sont déterminées et la Commission scolaire voit à élaborer, dans un esprit de continuum, un instrument qui permettra la consignation des acquisitions de connaissances et d'habiletés chez l'élève en difficulté du primaire et du secondaire.

L'utilisation de la Formule d'aide à l'élève en difficulté, mieux connu sous le nom de "bilan fonctionnel" est précisée et déterminée.

La Commission scolaire adopte des procédures d'information aux parents qui ont des enfants en difficulté à l'école primaire et/ou à l'école secondaire, dans l'esprit des articles des nouveaux régimes pédagogiques concernés par la transmission des renseignements aux parents.

La nature, la clientèle et l'orientation des cours spéciaux de récupération sont précisées.

La réévaluation

La réévaluation des aptitudes à l'apprentissage scolaire des élèves identifiés comme étant en situation de déficience intellectuelle est faite à tous les deux ans, alors que la mesure et l'évaluation de la qualité des apprentissages scolaires des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation est faite à tous les ans.

La relance

La Commission scolaire organise au moins une fois l'an la relance de l'intervention auprès des élèves en situation de déficience intellectuelle, et ceux en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

La réévaluation et la relance sont considérées comme des moyens essentiels de contrôle et de réorientation. Annuellement, et plus souvent s'il y a lieu, la Commission scolaire organise des activités de discussion de cas des élèves ayant eu accès à des services éducatifs particuliers, afin de vérifier si les objectifs visés par l'intervention spécialisée ont été atteints et si l'enfant est parvenu au degré souhaité d'adaptation et d'apprentissage.

CONCLUSION: MODALITÉS D'APPLICATION DE LA POLITIQUE ET PLAN D'ACTION

La Commission scolaire, dans le cadre de ses politiques administratives et salariales, statue sur les modalités de coordination, de supervision et d'animation des services à dispenser aux élèves en difficulté des cours primaire et secondaire.

La Commission scolaire favorise le maintien de l'élève en difficulté dans le milieu le plus normal possible, c'est-à-dire la classe dite régulière, en tenant compte que c'est un processus qui ne saurait se concrétiser sans l'évolution des mentalités et la disponibilité de ressources matérielles et financières.

La Commission scolaire, dans la détermination des modalités de maintien ou de réintégration de l'élève en difficulté en classe dite régulière, retient celles qui sont consignées au chapitre 8, paragraphe 9, alinéas 02 et 03 des Dispositions constituant des conventions collectives liant les commissions scolaires et les enseignants à leur emploi.

La Commission scolaire, dans la consultation des divers agents d'éducation du milieu en prévision de l'adoption de mesures de réintégration ou de maintien d'élèves en difficulté en classe dite régulière, applique en particulier les modalités de consultation des enseignants consignés au chapitre 8, paragraphe 9, alinéa 01 des Dispositions constituant des conventions collectives liant les commissions scolaires et les enseignants à leur emploi.

Le diagnostic et la description des connaissances, des habiletés et des faiblesses de l'élève en difficulté tant au plan pédagogique que psychologique, et devant être réintégré ou maintenu en classe dite régulière soit le fait de professionnels(elles) engagés(es) de façon permanente ou contractuelle pour et par la Commission scolaire.

Une réévaluation et une relance de la Politique et Plan d'action de la Commission scolaire à l'intention de ses élèves en difficulté intervient à la fin de la troisième année de son application.

ANNEXE: ECHEANCIER DES MESURES DECOULANT DE L'ADOPTION DE LA POLITIQUE ET PLAN D'ACTION A L'INTENTION DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE SUR LE TERRITOIRE DE LA COMMISSION SCOLAIRE PIERRE NEVEU

RECOMMANDATIONS	ECHEANCIER années scolaires	SERVICES IMPLIQUES
1. La Commission scolaire maintien des ententes de scolarisation des enfants inscrits en Centre de jour de la Corporation du Pavillon du Parc du ministère des Affaires sociales.	1984 - 85 1985 - 86 1986 - 87	- services éducatifs - services au personnel - services financiers
2. La Commission scolaire identifie les écoles de son territoire accessibles aux enfants handicapés physiques de façon permanente ou temporaire et elle étudie la possibilité de rendre accessible un plus grand nombre de ses écoles.	1984 - 85	- services de l'équipement
3. La Commission scolaire maintien des ententes de services à l'intention des enfants handicapés sensoriels de son territoire.	1984 - 85 1985 - 86 1986 - 87	- services éducatifs - services au personnel - direction générale
4. La Commision scolaire applique les Programmes de formation pour enfants déficients mentaux moyens promulgués par le ministère de l'Education et en établit les modalités d'utilisation et de supervision.	1984 - 85 1985 - 86 1986 - 87	- services éducatifs
5. La Commission scolaire fait connaître aux divers intervenants du milieu des écoles les guides d'activités d'éducation, de rééducation et elle en établit les modalités d'utilisation.	1984 - 85	- services éducatifs
6. La Commission scolaire élabore et fait connaître un inventaire de matériel didactique susceptible d'être utilisé auprès des élèves en difficulté.	1984 - 85	- services éducatifs

RECOMMANDATIONS	ECHEANCIER années scolaires	SERVICES IMPLIQUES
7. La Commission scolaire élabore et applique une série de mesures susceptibles de favoriser la mise à jour des connaissances et habiletés des enseignants et enseignantes qui ont à intervenir auprès d'élèves en difficulté.	1984 - 85 1985 - 86 1986 - 87	- services éducatifs
8. La Commission scolaire intègre à ces services déjà existants l'éducation préscolaire des enfants de 4 et 5 ans handicapés physiques, mentaux et sensoriels et dans l'éventualité de la mise en place de maternelles 4 ans, ces enfants y sont inscrits en priorité.	1984 - 85	- services éducatifs
9. La Commission scolaire favorise la présence de spécialistes de la rééducation et de la récupération auprès des enseignantes et des élèves en difficulté des classes régulières.	1984 - 85 1985 - 86 1986 - 87	- services éducatifs - services au personnel
10. Les projets éducatifs devant s'élaborer au sein des écoles de la Commission scolaire considèrent l'intervention auprès d'élèves en difficulté au même titre que tout autre mesure devant s'élaborer dans le cadre de ces projets.	1984 - 85 1985 - 86 1986 - 87	- services éducatifs - direction générale
11. La Commission scolaire favorise la mise en oeuvre et le maintien de services scolaires à l'intention des jeunes adultes de 16 à 21 ans en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.	1984 - 85 1985 - 86 1986 - 87	- services éducatifs

RECOMMANDATIONS	ECHEANCIER années scolaires	SERVICES IMPLIQUES
1. La Commission scolaire élabore et implante des modalités d'encadrement des élèves qui présentent des difficultés sévères d'adaptation et/ou apprentissage au primaire et au secondaire et elle procède annuellement à la demande d'allocations financières pour du personnel supplémentaire, auprès du bureau régional du ministère de l'Education, afin de s'assurer de ressources suffisantes à la mise en oeuvre de ces modalités d'encadrement.	1984 - 85 1985 - 86 1986 - 87	- services éducatifs - services au personnel - services financiers
13. La Commission scolaire détermine les modalités d'utilisation des programmes d'enseignement/apprentissage du cours dit régulier auprès des élèves en difficulté au primaire et du secondaire et elle voit à élaborer, dans un esprit de continuum, un instrument qui permettra la consignation des acquisitions de connaissances et d'habiletés chez l'élève en difficulté du primaire et du secondaire.	1984 - 85 1985 - 86	- services éducatifs
4. La Commission scolaire détermine les modalités de choix et d'utilisation de volumes d'enseignement/apprentissage auprès de l'ensemble des élèves en difficulté.	1984 - 85	- services éducatifs
5. La Commission scolaire précise les modalités d'utilisation de la "Formule d'aide à l'élève en difficulté", mieux connu sous le nom de "bilan fonctionnel".	1984 - 85	- services éducatifs

RECOMMANDATIONS	ECHÉANCIER années scolaires	SERVICES IMPLIQUÉS
16. La Commission scolaire adopte des procédures d'information aux parents qui ont des enfants en difficulté à l'école primaire et/ou à l'école secondaire, dans l'esprit des articles des nouveaux régimes pédagogiques concernés par la transmission des renseignements aux parents.	1984 - 85	- services éducatifs
17. La Commission scolaire précise la nature, l'orientation des cours spéciaux de récupération et en détermine la clientèle.	1984 - 85	- services éducatifs
18. La Commission scolaire, dans le cadre de ses politiques administratives et salariales, statue sur les modalités de coordination, de supervision et d'animation des services à dispenser aux élèves en difficulté des cours primaire et secondaire.	1984 - 85	- services éducatifs - services au personnel - direction générale
19. La Commission scolaire favorise le maintien de l'élève en difficulté dans le milieu le plus normal possible, c'est-à-dire la classe dite régulière en tenant compte que c'est un processus qui ne saurait se concrétiser sans l'évolution des mentalités et la disponibilité de ressources matérielles et financières.	1984 - 85 1985 - 86 1986 - 87	- services éducatifs
20. La Commission scolaire, dans la détermination des modalités de maintien ou de réintégration de l'élève en difficulté en classe dite régulière, retient celles qui sont consignées au chapitre 8, paragraphe 9, alinéas 02 et 03 des Dispositions constituant des conventions collectives liant les commissions scolaires et les [illegible]	1984 - 85 1985 - 86	- services éducatifs - services au personnel

RECOMMANDATIONS	ECHEANCIER années scolaires	SERVICES IMPLIQUES
21. La Commission scolaire, dans la consultation des divers agents d'éducation du milieu en prévision de l'adoption de mesures de réintégration ou de maintien d'élèves en difficulté en classe dite régulière, applique en particulier les modalités de consultation des enseignants consignés au chapitre 8, paragraphe 9, alinéa 01 Dispositions constituant des conventions collectives liant les commissions scolaires et les enseignants à leur emploi.	1984 - 85 1985 - 86	- services éducatifs - services au personnel
22. Le diagnostic et la description des connaissances, des habiletés et des faiblesses de l'élève en difficulté tant au plan pédagogique que psychologique, et devant être réintégré ou maintenu en classe dite régulière est le fait de professionnels(elles) engagés(es) de façon permanente ou contractuelle pour et par la Commission scolaire.	1984 - 85 1985 - 86 1986 - 87	- services éducatifs
23. La Commission scolaire, afin de favoriser le maintien de l'élève en difficulté dans le milieu le plus normal possible, c'est-à-dire la classe dite régulière, adopte comme modèle d'organisation de services le système en cascade, tel que proposé par le rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée. (COPEX)	1984 - 85 1985 - 86 1986 - 87	- services éducatifs
24. La Commission scolaire retient les valeurs et les finalités de l'Ecole québécoise, quitte à en privilégier certaines dans le respect des intervenants du milieu.	1984 - 85 1985 - 86 1986 - 87	- services éducatifs

RECOMMANDATIONS	ECHEANCIER années scolaires	SERVICES IMPLIQUES
25. Au cours primaire, des services éducatifs particuliers au niveau de la classe dite régulière, selon les descriptions des niveaux 1, 2, 3 et 4 du système en cascade s'organisent dans la mesure du possible pour les élèves en difficulté dans le but de lutter contre l'aggravation, la récidive ou l'extension de certains troubles d'apprentissage.	1984 - 85 1985 - 86 1986 - 87	- services éducatifs
26. Au cours primaire, des services éducatifs particuliers au niveau de la classe dite régulière sont mis en oeuvre, dans la mesure du possible, sous forme de classe ouverte, niveau 4 du système en cascade, pour les élèves aux aptitudes intellectuelles dans la moyenne ou au-delà et qui présentent des besoins au plan de l'affectivité et de la socialisation.	1984 - 85 1985 - 86 1986 - 87	- services éducatifs
27. Au cours primaire, des services sous forme de classes spéciales, niveau 5 du système en cascade, sont organisées, maintenues et améliorées pour les élèves en situation de déficience mentale ou de troubles de l'apprentissage.	1984 - 85 1985 - 86 1986 - 87	- services éducatifs
28. L'organisation de services éducatifs particuliers selon les différents niveaux du système en cascade, au primaire et au secondaire, sont l'objet de guides d'organisation spécifiques pour chacun des niveaux et pour chacune des catégories d'inadaptation.	1984 - 85	- services éducatifs
29. La répartition géographique des services aux élèves en difficulté du primaire selon les niveaux 3, 4 et 5 du système en cascade se présente tel qu'illustré au tableau I du présent document.	1984 - 85 1985 - 86 1986 - 87	- services éducatifs

RECOMMANDATIONS	ÉCHÉANCIER années scolaires	SERVICES IMPLIQUÉS
30. Des services éducatifs particuliers, en étroite corrélation avec le contenu du programme d'enseignement/apprentissage de première secondaire, s'organisent selon les descriptions des niveaux 3 et 4 du système en cascade, avec comme objectif essentiel de parer aux nombreux facteurs d'inadaptation qui convrontent les jeunes adolescents et adolescentes au début de leur cours secondaire.	1984 - 85	- services éducatifs
31. Des services sous forme de classe spéciale dite de recyclage dans l'école secondaire régulière sont organisés pour les élèves à la maturité et à la motivation personnelle adéquate et qui présentent des besoins au plan de la consolidation et de l'acquisition de connaissances/habiletés contenues dans les programmes d'enseignement/apprentissage de fin du cours primaire.	1984 - 85	- services éducatifs
32. Au cours secondaire, la répartition des services éducatifs particuliers selon les niveaux 3, 4, 5 et 6 se présente tel qu'illustré au tableau II du présent document.	1984 - 85 1985 - 86 1986 - 87	- services éducatifs
33. L'organisation de services éducatifs particuliers intégrés à la polyvalente St-Joseph à l'intention des élèves de l'école Bellevue, dite d'initiation au travail, est l'objet d'une étude devant tenir compte d'un réaménagement des [illegible] scolaires et de la	1984 - 85	- services éducatifs - services au personnel

RECOMMANDATIONS	ÉCHÉANCIER années scolaires	SERVICES IMPLIQUÉS
mise en application de cheminements particuliers favorisant l'insertion sociale et scolaire des élèves manifestant des troubles graves de l'apprentissage.		
34. La Commission scolaire statue sur l'intégration à la polyvalente des élèves de l'école Bellevue, dite d'initiation au travail ou sur le maintien et la relance de cette école et des services qui y sont dispensés.	1984 - 85	- services éducatifs - direction générale
35. Les projets éducatifs devant s'élaborer au sein des écoles de la Commission scolaire considèrent l'intervention auprès d'élèves en difficulté au même titre que tout autre mesure devant s'élaborer dans le cadre de ces projets.	1984 - 85 1985 - 86 1986 - 87	- services éducatifs - direction générale
36. Une réévaluation et une relance de la Politique et Plan d'action de la Commission scolaire à l'intention de ses élèves en difficulté intervient à la fin de la troisième année de son application.	1986 - 87	- services éducatifs